

PREFERÊNCIAS LÚDICAS EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

Perspetivas das crianças e dos pais

Joana Margarida Alves Ribeiro

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
Julho de 2015



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

PREFERÊNCIAS LÚDICAS EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

Perspetivas das crianças e dos pais

Autora: Joana Margarida Alves Ribeiro

Orientadora: Cláudia Susana Rosa Correia da Rocha e Silva

Julho de 2015

Índice geral

Índice de tabelas	III
Índice de gráficos.....	III
Índice de abreviaturas/ Siglas	V
Poema: <i>Apenas a Brincar</i>	VI
Agradecimentos	VIII
Resumo	IX
<i>Abstract</i>	X
1. Introdução	1
I - Quadro de referência teórico	5
1.1. Atividade Lúdica.....	5
1.2. Brincadeira.....	7
1.3. A importância do Brinquedo.....	8
1.4. As diferentes concepções de <i>jogo</i>	9
1.5. O jogo nos dias de hoje e os desafios das novas tecnologias	12
1.6. Jogo eletrónico e os seus efeitos a nível cerebral	13
II - Problematização e Metodologia	17
2.1. Problemática	17
2.2. Paradigma	18
2.3. <i>Design</i> do estudo	19
2.4. Amostra	21
2.5. Instrumentos de recolha de dados.....	22
2.5.1. Recolha de dados	23
2.5.2. Tratamento e análise de dados.....	23
III – Resultados - apresentação e discussão	27
3.1. Entrevista às crianças.....	27
3.1.1 Achas que é importante brincar?	27
3.1.2 Gostas de brincar?	28
3.1.3 Preferes brincar sozinho/a ou com os teus amigos?	28
3.1.4 Preferes usar o teu tempo livre com jogos eletrónicos ou atividades ao ar livre?.	29
3.1.5 Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?.....	31
3.1.6 Quais são os brinquedos que achas que a escola deveria ter, mas que não tem? ..	35
3.1.7 Quando estás em casa, quais destes brinquedos costumavas usar para brincar?	36

3.2. O questionário para os Pais	38
3.2.1 Em casa, quais são as brincadeiras favoritas do/a seu/sua filho/a?	38
3.2.2 Por semana, quanto tempo de atividade física pratica o/a seu/sua filho/a (aproximadamente)?	39
3.2.3 Quais destes brinquedos/passatempos (equipamentos eletrónicos com ecrã) tem disponíveis na sua casa para o/a seu/sua filho/a brincar?	40
3.2.4 Por dia, quanto tempo brinca o/a seu/sua filho/filha com esses brinquedos/passatempos eletrónicos?.....	41
3.3. Limitações do estudo	42
4. Considerações finais	45
5. Referências bibliográficas	49
Anexos	57
Anexo 1 - Autorização.....	57
Anexo 2 – Inquérito para os pais	59
Anexo 3 – Inquérito para as crianças.....	63
Anexo 4 – Perguntas abertas às crianças da sala dos 4 anos	67
Anexo 5 - Perguntas abertas às crianças da sala dos 5 anos.....	69
Anexo 6 - Perguntas abertas aos pais das crianças da sala dos 4 anos	73
Anexo 7 - Perguntas abertas aos pais das crianças da sala dos 5 anos	77

Índice de tabelas

Tabela 1 - Questões colocadas às crianças na entrevista.....	19
Tabela 2 - Questões colocadas aos pais das crianças através de questionário de auto-preenchimento.....	19
Tabela 3 - Elementos da amostra [NCrianças = 42; NPais = 42].....	21
Tabela 4 - Gasto de energia considerado nas brincadeiras.....	34
Tabela 5 - Média e desvio-padrão das quatro variáveis consideradas para a brincadeira.....	34
Tabela 6 - Brinquedos que a escola devia ter.....	35
Tabela 7 - Média e desvio-padrão dos brinquedos utilizados para brincar pelas crianças.....	37

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Respostas dadas pelas crianças à questão: “Achas que é importante brincar?”.....	27
Gráfico 2 - Respostas dadas pelas crianças à questão: “Gostas de brincar?”.....	28
Gráfico 3 - Respostas dadas pelas crianças à questão: “Preferes brincar sozinho/a ou com os teus amigos?”.....	28
Gráfico 4 - Respostas dadas pelas crianças à questão: “Preferes usar o teu tempo livre com jogos eletrónicos ou atividades ao ar livre?”.....	30
Gráfico 5 - Respostas dadas pelas crianças à questão: “Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?” - Primeira variável.....	31
Gráfico 6 - Respostas dadas pelas crianças à questão: “Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?” - Segunda variável.....	32
Gráfico 7 - Respostas dadas pelas crianças à questão: “Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?” - Terceira variável.....	33
Gráfico 8 - Respostas dadas pelas crianças à questão: “Se durante uma tarde	

pudes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?” - Quarta variável.....	33
Gráfico 9 - Respostas dadas pelas crianças à questão: “Quais são os brinquedos que achas que a escola deveria ter, mas que não tem?”.....	35
Gráfico 10 - Respostas dadas pelas crianças à questão: “Quando estás em casa, quais destes brinquedos costumavas usar para brincar?”.....	36
Gráfico 11 - Respostas dadas pelos pais à questão: “Em casa, quais são as brincadeiras favoritas do/a seu/sua filho/a?”.....	38
Gráfico 12 - Respostas dadas pelos pais à questão: “Em casa, quais as brincadeiras favoritas do/a seu/sua filho/a?” – aparelhos eletrónicos.....	39
Gráfico 13 - Respostas dadas pelos pais à questão: “Por semana, quanto tempo de atividade física pratica o/a seu/sua filho/a (aproximadamente)?”.....	40
Gráfico 14 - Respostas dadas pelos pais à questão: “Quais destes brinquedos/passatempos (equipamentos eletrónicos com ecrã) tem disponíveis na sua casa para o/a seu/sua filho/a brincar?”.....	41
Gráfico 15 - Respostas dadas pelos pais à questão: “Por dia, quanto tempo brinca o/a seu/sua filho/a com esses brinquedos/passatempos eletrónicos?”.....	42

Índice de abreviaturas/ Siglas

- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- DL – Decreto-Lei
- dp – Desvio-padrão
- ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências
- JI – Jardim de Infância
- ME – Ministério da Educação
- n – número de sujeitos da amostra
- p – Significância
- r – Correlação de Pearson
- r_s – Correlação de Spearman
- IBM-SPSS® - Statistical Package for Social Sciences

Poema: *Apenas a Brincar*

“Quando me virem a montar blocos
A construir casas, prédios, cidades
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender sobre o equilíbrio e as formas
Um dia, posso vir a ser engenheiro ou arquitecto.

Quando me virem a fantasiar
A fazer comidinha, a cuidar das bonecas
Não pensem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a cuidar de mim e dos outros
Um dia, posso vir a ser mãe ou pai.

Quando me virem coberto de tinta
Ou a pintar, ou a esculpir e a moldar barro
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a expressar-me e a criar
Um dia, posso vir a ser artista ou inventor.

Quando me virem sentado
A ler para uma plateia imaginária
Não riam e achem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a comunicar e a interpretar
Um dia, posso vir a ser professor ou actor.

Quando me virem à procura de insectos no mato
Ou a encher os meus bolsos com bugigangas
Não achem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a prestar atenção e a explorar
Um dia, posso vir a ser cientista.

Quando me virem mergulhado num puzzle
Ou nalgum jogo da escola
Nãoensem que perco tempo a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a resolver problemas e a concentrar-me
Um dia posso vir a ser empresário.

Quando me virem a cozinhar e a provar comida
Não achem, porque estou a gostar, que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a seguir as instruções e a descobrir as diferenças
Um dia, posso vir a ser Chefe.

Quando me virem a pular, a saltar a correr e a movimentar-me
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender como funciona o meu corpo
Um dia posso vir a ser médico, enfermeiro ou atleta.

Quando me perguntarem o que fiz hoje na escola
E eu disser que brinquei
Não me entendam mal
Porque a brincar, estou a aprender.
A aprender a trabalhar com prazer e eficiência
Estou a preparar-me para o futuro.
Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar.”

Anita Wadley (1974)

Agradecimentos

Para a realização deste relatório foram vários os intervenientes que colaboraram direta ou indiretamente, os quais merecem o meu reconhecimento e gratidão.

Aos Educadores e Professores Cooperantes por todo o incentivo e pela disponibilidade que foram imprescindíveis ao longo deste percurso.

À Professora Orientadora pela dedicação, disponibilidade e empenho com que me direcionou e acompanhou na elaboração deste relatório. Obrigada também pelos ensinamentos e pela ajuda constante que representou.

Às crianças e aos seus pais, pois sem eles este projeto de investigação não seria de todo possível. Agradeço-lhes todas as alegrias e aprendizagens novas que me deram ao longo deste ano.

Aos “novos” e “velhos” amigos, obrigada pela confiança e pelo ombro amigo. Grata também, por proporcionarem grandes momentos de descontração, necessários ao longo de um ano tão complicado.

À minha família, principalmente ao meu Pai e à minha Mãe pelo suporte e apoio constantes, independentemente das decisões por mim tomadas, quer sejam certas ou erradas.

Àqueles que se afastam, mas que mantêm uma importância inegável no meu percurso e que, apesar da distância estão, de uma forma ou outra, sempre presentes na minha vida.

Aos presentes e aos ausentes.

A Todos, Muito Obrigada.

Resumo

A presente dissertação aborda a importância da atividade lúdica no desenvolvimento infantil e o papel que as novas tecnologias têm na vida das crianças em idade pré-escolar.

No presente estudo, realizaram-se inquéritos a partir de dados de opinião, dirigidos a crianças e aos seus familiares mais próximos. A partir de uma metodologia qualitativa-interpretativa, pretende-se verificar as preferências lúdicas manifestadas pelas crianças e as preferências lúdicas na perspectiva dos pais.

Através da análise dos dados, conclui-se que todas as crianças gostam de brincar e que estas consideram a brincadeira como importante. Para além disso, mais de dois terços das crianças inquiridas prefere brincar com os amigos.

Na escolha da brincadeira que desejavam fazer durante a tarde, verificou-se que as crianças que escolheram atividades que envolvem uma relação com outros, escolheram menos brincadeiras que envolvem aparelhos eletrónicos e nas quais o gasto de energia envolvido é superior. Conclui-se ainda que mais de 59% das crianças brincam entre uma hora e uma hora e meia, por dia, com aparelhos eletrónicos, sendo os mais utilizados em casa o computador, a televisão e o *tablet*.

No futuro, é preciso compreender sobre a importância da atividade lúdica e o seu significado, enquanto forma de representação mental. É igualmente necessário aprofundar o conhecimento sobre os brinquedos de ecrã e as novas formas de brincar com as novas tecnologias, tendo em conta os riscos e benefícios inerentes às mesmas.

Palavras-chave:

Atividades lúdicas, Preferências, Brincadeira, Jogo, Pré-escolar, Novas tecnologias.

Abstract

The following dissertation addresses the importance of play on the development of children and the role of modern technologies on the lives of preschoolers.

In this investigation, surveys were conducted regarding the opinions of children and their closest family. Through a qualitative and interpretative approach, it was attempted to ascertain the preferred playing activities of preschoolers, by inquiring about both their perspectives and their parents'.

As a result of the data analysis, it can be concluded that all the children enjoy playing activities and that they consider playing as an important activity to their lives. Furthermore, more than two thirds of the inquired preschoolers prefer to play with their friends.

Regarding the type of play they favored, it was possible to verify that children who prefer to play with other people choose fewer activities involving electronic devices than their counterparts. Additionally, their activities involve the expenditure of more energy. Another conclusion that can be drawn from the data analysis is that 59% of the preschoolers play from one hour to one hour and half with electronic devices, per day. The most used gadgets were computers, televisions and tablets.

In the future, it is necessary to recognize the importance of play activities and their meaning as a cognitive representation. It's equally important to deepen our knowledge about electronic games and the new interactions with modern technologies, due to its risks and benefits.

Keywords:

Playing activities, Preferences, Play, Game, Preschool, New technologies.

1. Introdução

Atualmente, a educação pré-escolar é focada num currículo de atividades em que se promovem quer atividades lúdicas espontâneas, quer atividades orientadas e programadas pelo educador, com o intuito de facilitar o desenvolvimento da criança a nível social, intelectual e físico (Horn et al., 2007; Macintyre, 2001). Este currículo incorpora o lúdico como um meio de colocar na prática a informação que as crianças aprendem, de maneiras mais concretas e interativas.

Hoje em dia, considera-se que o ensino pré-escolar é a primeira etapa da educação básica (Hamilton et al., 1998), sendo que a maioria dos pais procura não excluir os seus filhos desta etapa fundamental, pois é neste período que se procura expor a criança a novas descobertas e aquisições ao nível cognitivo, social e emocional. Estas experiências poderão mostrar-se vitais ao longo do desenvolvimento das mesmas. Assim, a educação pré-escolar tem como principal meta “desenvolver competências relevantes de forma a possibilitar o sucesso nas etapas educativas seguintes” (ME, 1997).

De acordo com o Decreto-Lei nº147/97¹, o educador deve auxiliar as famílias “na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhes oportunidades de autonomia e socialização, tendo em vista a sua integração equilibrada na vida em sociedade e preparando-a para uma escolaridade bem-sucedida, nomeadamente através da compreensão da escola como local de aprendizagens múltiplas.”

Durante a duração do estágio, foi possível observar que as crianças dedicavam a maior parte do seu tempo à ludicidade, independentemente do sítio onde se encontravam. Através do lúdico, é possível observar as suas preocupações, conhecimentos, preferências e emoções, podendo constatar-se em primeira mão a relevância da brincadeira nesta fase da vida e o sucesso que se pode obter ao aliar a obtenção do conhecimento a esta atividade.

O presente relatório tem por finalidade documentar a investigação desenvolvida no âmbito da Prática Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar do Instituto Superior de Educação e Ciências.

Segundo Ribeiro (1999, p.24), “A questão de investigação constitui o elemento fundamental do início de uma investigação. À questão de investigação segue-se a formulação dos objetivos da investigação. Estes representam aquilo que o investigador

1. Ministério de Educação (1997). Decreto-lei nº 147/97 de 11 de junho. Diário da República. I série-A, n.º 133. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, E. P..

se propõe fazer para responder à questão de investigação”. Sendo assim, este estudo surgiu em conversa com a educadora cooperante, onde se constatou que as crianças passavam demasiado tempo sozinhas em casa em frente da televisão ou, então, na interação com aparelhos eletrónicos. Como tal, é preciso utilizar e explorar as atividades lúdicas para se poder promover um bom desenvolvimento social, moral, intelectual e motor das crianças.

Em contexto de estágio, o brincar foi fortemente valorizado e evidenciado, tanto no ensino-aprendizagem de novos conhecimentos, como na vertente mais lúdica. A maioria das crianças, dividiam-se pelas várias áreas da sala, tendo em conta o limite definido para cada “cantinho” e respeitando sempre as regras pré-estabelecidas, podendo dedicar-se à ludicidade neste período. Na opinião de Gomes (2010, p.7), “É a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar”. Nestes momentos de brincadeira, tivemos a oportunidade de observar as relações entre as crianças e a forma como expressam as suas emoções, preferências, opiniões e comportamentos. De acordo com Correia (2007, p.10):

“a intervenção do educador baseia-se na importância e valor da atividade lúdica como suporte de desenvolvimento da criança; a brincadeira e o jogo são os elementos cruciais, diríamos estruturantes, da sua prática pedagógica e como são “coisas” que qualquer um pode fazer, como são considerados assuntos que não requerem saberes específicos, provocam alguma indefinição quanto às suas funções, dificultam a valorização e a afirmação da sua intervenção.”.

Desta forma, através desta investigação procurou-se compreender a perceção que as crianças tinham das atividades lúdicas e as suas preferências em relação às mesmas. Adicionalmente, pretendeu-se relacionar e incluir as perspetivas e informações proporcionadas pelos pais das crianças inquiridas sobre esta problemática. Assim, definiu-se um conjunto de questões relativas a este estudo que julgamos serem relevantes, tais como:

- quais as preferências lúdicas deste grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade?
- há diferenças de género relativamente às preferências lúdicas?
- as crianças preferem brincar sozinhas ou acompanhadas?
- existem diferenças nas preferências lúdicas entre crianças que têm mais aparelhos eletrónicos, relativamente às que têm menos?
- as tecnologias estão a influenciar as preferências lúdicas atuais?
- qual o discurso de pais e filhos sobre a utilização dos recursos tecnológicos?

- quais são os brinquedos que são sentidos como necessários pelas crianças, no contexto de Jardim de Infância e que não estão disponíveis?

Para a realização deste estudo, foi obtido o consentimento informado da Instituição e dos pais das crianças, bem como a solicitação para a participação nesta investigação. Na sala onde me encontrei a estagiar (quatro anos de idade), participaram vinte crianças e na outra sala (cinco anos de idade), participaram vinte e duas crianças. Como tal, para este estudo, foram selecionadas quarenta e duas crianças de duas salas e os seus respetivos pais de modo a serem inquiridos, constituindo uma amostra total de oitenta e quatro participantes.

O presente documento encontra-se estruturado em três capítulos, de forma a facilitar a sua compreensão. Após uma breve introdução, surge o Capítulo I – Atividades Lúdicas - uma fundamentação teórica que está organizada em seis subcapítulos versando sobre o que entendemos por brincadeira, a importância do brinquedo, as diferentes conceções de *jogo* considerando a perspectiva de Piaget e de Vygotsky e os diferentes tipos de jogo. Incluiremos ainda uma referência a uma dimensão de jogo nos dias de hoje, os desafios das novas tecnologias e, especificamente, o jogo eletrónico e os seus efeitos a nível cerebral. Desta forma, pretende-se enquadrar o tema, abordando o contributo de alguns autores de referência e estudos anteriores relacionados com esta temática. Esta revisão não pretende ser exaustiva, mas focar os aspetos teóricos principais que estão na base da investigação.

O segundo capítulo é destinado à problematização e metodologia, no qual são apresentadas as opções metodológicas, a caracterização do contexto escolar, os principais objetivos do estudo e a amostra. Neste capítulo, descrevem-se ainda os instrumentos de recolha de dados e o tratamento e análise dos mesmos.

No terceiro capítulo, apresentam-se os resultados do estudo resultantes da análise estatística e discutem-se dos dados obtidos em conformidade com a literatura. À semelhança de estudos anteriores, nesta secção optou-se por realizar em conjunto a apresentação dos resultados e a sua respetiva discussão, por nos permitir uma melhor compreensão e interpretação dos dados.

Por fim, sintetizaremos as principais conclusões, referiremos algumas limitações do trabalho e deixaremos pistas para futuras investigações.

Quadro de referência teórico

1.1. Atividade Lúdica

Lee (1921, p.5) afirmou que “as crianças não brincam porque são jovens, mas que são jovens para que possam brincar”. O valor da componente lúdica recai nas possibilidades que oferece para a exploração sensorial, que por sua vez age como o fundamento para o desenvolvimento intelectual (Moyles, 1994). A educação possibilita a transmissão de informação para crianças em idade pré-escolar, ao passo que a ludicidade corresponde à componente prática e a aplicação desse conhecimento (Horn et al., 2007).

Ao longo da História e em todas as culturas e raças, as crianças sempre brincaram, sendo o brincar a sua principal tarefa. Tal como a satisfação de necessidades básicas, o brincar não só é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança, como também é um direito consagrado de todas as crianças, tal como define a Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas. No seu artigo 7º declara-se que: “A criança deve ter todas as possibilidades de se entregar a jogos e atividades recreativas, que devem ser orientados para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecerem o exercício desse direito.”.

Tendo como referência a obra *Homo Ludens* (Huizinga, 2007), é possível concluir que o Homem é *Homo Ludens* (Homem-lúdico), sendo esta uma característica intrínseca do ser humano. Como o autor afirma “ao *Homo Ludens* são atribuídas as potencialidades criativas e transformadoras que definem e identificam a inesgotável capacidade do ser humano para a renovação”. Por outras palavras “o Homem só é realmente homem quando brinca” (Schiller, 2002). Assim, reconhece-se a ludicidade como uma atividade intrínseca e singular à espécie humana, sendo que Rocha (1993) chega mesmo a definir instinto lúdico como um dos três instintos próprios da espécie humana, a par da conservação e reprodução.

Não é errado afirmar que os animais brincam. Contudo, o que é exclusivamente próprio do ser humano é a possibilidade de manipular objetos e brinquedos atribuindo-lhes significados e registando o valor de vivência com os mesmos (Pais, 1992).

O conceito de *lúdico* é, por consequência, bastante lato. Neste incluem-se os atos de brincar/jogar associados à diversão e comunicação, sendo uma base fundamental onde a cultura humana se alicerça (Huizinga, 2007). Apesar de ser praticamente

impossível encontrar uma definição do lúdico que seja aceite pela maioria dos teóricos, considerou-se a definição de Pais (1992, p.373), em que é definido como:

“uma linguagem universal facilitadora de vivências em comum, cujo significado se renova permanentemente, e por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos; implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos. Porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão e porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos, BRINCAR consegue o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado, entre a liberdade e o prazer sem cair na alienação ou no vício e é, na verdade, uma coisa séria.”

A atividade lúdica mostra-se igualmente vital ao nível da personalidade da criança, relativamente ao autocontrolo e à introdução de uma gratificação não imediata (Berk, Mann & Ogan, 2006), dado que durante o momento lúdico é necessário criar metas a curto e a longo prazo. É possível verificar isto nos jogos de *faz-de-conta* em grupo, como o jogo do polícia e do ladrão, em que é necessária a distribuição de papéis diferentes pelas crianças. Como nem todas as crianças podem ser o ladrão, acontece regularmente que algumas crianças ficam sujeitas a esperar pela sua vez para poderem desempenhar o seu papel favorito, tendo de aguardar por algo que é desejável. Este conceito desafiante de gratificação não imediata é muito importante nesta idade em que as crianças apresentam uma personalidade egocêntrica. O uso de recompensas como guloseimas funciona como gratificação imediata, sendo que não existe progresso a nível cognitivo (*idem*, 2006).

Entre os 2 e os 6 anos, é comum que as crianças apresentem traços de egocentrismo, sendo que elas se focam principalmente nas suas próprias preocupações, em contraste com o que os outros desejam ou sentem (Macintyre, 2001). Deste modo, um passo muito importante do ensino pré-escolar consiste na descentralização do ego através do lúdico, em que se procura ensinar empatia de maneira a dar a entender a perspetiva do outro. Várias atividades lúdicas como os jogos de *faz-de-conta* mostram-se eficazes neste tipo de aprendizagem pois, ao incorporarem outras pessoas, as crianças têm a possibilidade de aprender a forma como os outros pensam, agem, trabalham, etc.

O lúdico também possibilita o desenvolvimento de representações mentais (Ness & Farenga, 2007). Nas primeiras fases do lúdico, as crianças usam réplicas dos correspondentes objetos reais (como exemplo: falar ao telemóvel de brincar ou dar banho às bonecas); na fase seguinte, as crianças começam a usar objetos de maneiras diferentes dos seus usos pretendidos (como brincar com paus de madeira fingindo serem espadas de soldados); mais tarde, o lúdico desenvolve-se de tal maneira que as crianças

ganham a capacidade de imaginar algo sem uma representação física do objeto (como sentarem-se à mesa e imaginarem que estão a comer panquecas, usando um garfo imaginário, deitando chocolate invisível nas mesmas). A capacidade de imaginação das crianças é assim, resultado das suas atividades lúdicas (Berk, Mann & Ogan, 2006).

No que se refere a atividades de grupo, existe a importância de seguir regras. Se num jogo se mencionam regras, as crianças deverão seguir o que está acordado, sendo exemplo disso “o jogo dos tigres”, em que estas devem colocar-se de gatas e rugir; se não o realizarem da maneira mais correta, os próprios colegas procurarão retificar o comportamento. Esta interação possibilita o desenvolvimento das capacidades de memória, espontaneidade e atenção. Estas competências são vitais para as crianças e podem ser facilmente instruídas pelo lúdico (idem, 2006).

Para além de todos os benefícios já mencionados, o lúdico permite-lhes expressar as suas emoções (Bodrova & Leong, 2003), potencia personalidades mais pró-sociais e menos agressivas (Howes & Matheson, 1992) e contribui para a aprendizagem de capacidades a nível matemático (Ginsburg, 2006; Ness & Farenga, 2007).

Assim, e à medida que os anos avançam e que se aprende cada vez mais sobre a importância do lúdico ao nível das capacidades intelectuais das crianças, tem-se verificado um gradual detrimento de um ensino focado na memorização, dando-se lugar a uma maior ludicidade no ensino (Bodrova & Leong, 2012).

1.2. Brincadeira

Segundo Hutt et al. (1989), é possível decompor a atividade lúdica em duas componentes distintas: o comportamento epistémico e o comportamento lúdico ou brincadeira. O primeiro verifica-se quando as crianças brincam de forma a adquirirem informação e conhecimento, sendo caracterizada pela resolução de problemas através de puzzles ou labirintos, usando certos materiais e aptidões. Já o segundo, ocorre quando as crianças brincam com o intuito de se entreterem.

O comportamento lúdico ou brincadeira compreende ações inovadoras, em que se dá uso à imaginação para manter a atividade interessante e ações conservativas caracterizadas pela sua repetição. Através da brincadeira, as crianças aprendem a representar o seu mundo sem obedecerem a regras externas da sociedade, sendo que funciona como uma fuga ao normal, em contraste com uma instrução direta do trabalho (Jones & Reynolds, 2011; Moyles, 1994).

De acordo com Parten (1932), a brincadeira pode ser de diversos tipos:

- **Solitária:** na qual a criança brinca sozinha ou apresentando um papel de espectador;;
- **Paralela:** na qual a criança brinca ao lado de outras crianças, mas não realizando a mesma atividade;
- **Associativa:** em que a criança brinca com outras crianças ou adultos compartilhando uma tarefa;
- **Competitiva:** implicando interações com as outras crianças que participam no mesmo jogo;
- **Cooperativa:** em que está implicada a existência de um projeto determinado no qual existe uma divisão do jogo em questão.

Muitas pessoas não compreendem a importância desta componente do lúdico, sendo que esta chega mesmo a apresentar-se como um meio que possibilita a extravasão de pensamentos sérios e focados da criança. Segundo Machado (2003, p.37):

“brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. (...) ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor, ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda.”

1.3. A importância do Brinquedo

A criança brinca com os objetos que servem como elo de ligação com o meio. Estes permitem-lhe representar ou expressar os seus sentimentos, preocupações ou interesses dominantes, sendo um canal para a interação social com os adultos e/ou as outras crianças (Kishimoto, 2000). Geralmente, um objeto desconhecido provoca na criança uma série de explorações e contatos visando a compreensão do mesmo. Pode ser um simples elemento ou um sofisticado brinquedo.

Na opinião de Pais (1992) quanto aos objetos utilizados, podemos classificá-los segundo três categorias:

- **Materiais não estruturados:** aos quais se dá uma determinada forma ou se atribui um significado (ex: plasticina);
- **Objetos de uso comum:** muito utilizados no jogo. Funcionam como utensílios que são do dia-a-dia, podendo ser atribuídos novos significados aos mesmos de acordo com a brincadeira (ex: avental, bata de médico);

-Objetos concebidos: com a especificidade de facilitar o ato lúdico: os brinquedos.

Na opinião de Vygotsky (1984), "...o brinquedo tem um papel importante, aquele de preencher uma atividade básica da criança, ou seja, ele é o motivo para a ação". Relativamente aos brinquedos, estes têm um impacto próprio e são, ao mesmo tempo, meios para brincar e veículos da inteligência e da atividade lúdica, ainda que, por vezes, sejam sugeridos à criança em face de parâmetros culturais e influências publicitárias, alheias aos seus interesses.

O verdadeiro brinquedo, cuja identificação foi feita como tal pela criança, quer a nível funcional como a nível afetivo, deve ser um objeto aberto a toda e qualquer significação necessária ao desenrolar do projeto lúdico, cujo autor é sempre a criança.

1.4. As diferentes concepções de *jogo*

Muitas definições de *jogo* enquanto atividade lúdica têm sido expressas, apesar de não existir uma concordância generalizada quanto ao seu conceito. Huizinga (2007) define *jogo* como "uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo e acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana." De acordo com Dias (2005, p.126):

"com os jogos, a criança vai aprendendo a viver em sociedade, a relacionar-se com os outros, com as regras sociais, consigo mesmo de forma a construir o seu desenvolvimento integral (...) no jogo coletivo, a criança aprende o que é ganhar e perder, aprende a decidir o que é justo e o que é errado, a escolher e a ser escolhido, aprende a trabalhar valores como o respeito, a honestidade, a cooperação, a justiça ou a tolerância."

É possível constatar que, a propósito do conceito de *jogo* existe, entre a criança e o adulto, um mal-entendido fundamental, no sentido em que os adultos utilizam a palavra *jogo*. É possível constatar que para o adulto, *jogo* é sinónimo de distração e o oposto de trabalho, sendo algo trivial e não essencial. Já para a criança, é uma atividade muito séria, implicando todos os recursos da sua personalidade. Para estas, o *jogo* não é realmente um jogo como para os adultos e deve ser considerado como um dos seus atos mais sérios e importantes para a sua educação (Montaigne, 2002).

Em relação ao *jogo*, Vygotsky (1984) refere que “ao subordinar todo o comportamento a certas regras convencionais, ele é o primeiro a ensinar uma conduta racional e consciente. Para a criança, o jogo é a primeira escola de pensamento”.

Baseado nas propostas de Huizinga, Pasquier (1993) distingue o *jogo* de outros comportamentos humanos devido ao facto de ser uma atividade:

- **Livre:** na qual o jogador não pode ser obrigado a jogar;
- **Separada:** sendo circunscrita a limites no espaço e no tempo;
- **Incerta:** pois o desenvolvimento e o resultado do jogo não podem ser determinados *a priori*;
- **Improdutiva:** que não cria bens, nem riquezas, nem qualquer elemento novo (com exceção a transferência de propriedades entre o círculo de jogadores);
- **Fictícia:** acompanhada de uma consciência específica de uma realidade substituta ou de uma falta de realidade absoluta, distinta da vida comum.

Na perspectiva de Neto (2001, p.9), o jogo é uma necessidade e um direito da criança. Jogar não deve ser uma imposição mas, sim uma descoberta, sendo assim, o jogo não é um processo definido; é um processo aleatório. O autor refere ainda que jogar “não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia.” Por parte das crianças.

Piaget (1976) procurou estudar como é que o conhecimento era construído na criança. Este presumia a criança como uma participante ativa no seu próprio conhecimento e acreditava que a formação do conhecimento se ia construindo progressivamente; e que era na interação com o outro que as crianças melhor aprendem.

O autor enfatiza a importância que o jogo e o brincar têm no desenvolvimento infantil. No entanto, refere que “o jogo não pode ser visto apenas como um divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.” Piaget acredita que é preciso apender através de uma conquista ativa e que esta é significativamente maior quando a criança está a fazer algo que lhe proporciona prazer. Este autor acaba por relacionar a manifestação da ludicidade da criança com o seu desenvolvimento cognitivo.

Não são definidas muitas diferenças entre jogo e brincadeira, contudo, Piaget considera que o primeiro pode ser uma ferramenta de atividade intelectual que auxilia na realização do segundo. O autor refere ainda, que o jogo e o brincar consistem num *desequilíbrio* no qual a *assimilação* domina a *acomodação*. A criança apropriando-se do conhecimento através de um permanente processo de *adaptação* opera no seu processo

de construção da realidade. Este autor relaciona a manifestação da ludicidade da criança com o seu desenvolvimento cognitivo.

Tal como Piaget, a abordagem do *jogo* para Vygotsky insere-se na problemática geral do desenvolvimento e funcionamento dos processos cognitivos superiores. Segundo Vygotsky (1984), a origem do *jogo* é essencialmente emocional, na medida em que a atividade lúdica resulta do conflito entre desejos não satisfeitos da criança. Para este autor, “o jogo origina-se não a partir de fatores cognitivos, mas de pressões afetivo-sociais”.

O autor realça ainda, a importância da ludicidade, ao referir que o desenvolvimento da criança é caracterizado por avanços conetados com mudanças acentuadas por motivações, tendências e incentivos que surgem da sua ação. Para Vygotsky, o *jogo* constitui “um mundo imaginário no qual podem ser realizados desejos não realizáveis” (1984). Assim, é o surgimento de um mundo ilusório e imaginário que constitui o “jogo” e não o atributo do prazer. A partir do jogo, a criança ensaia atividades, comportamentos e hábitos do mundo dos adultos.

É possível classificar o jogo em diferentes categorias, dependendo do autor em questão. Segundo Piaget (1976), existem três tipos de jogo, que vão surgindo sucessivamente e acompanhando a evolução da criança. São estes:

- **Jogos de exercício:** estes são os primeiros a surgir, sendo que caracterizam o período sensório-motor da criança. Podem aparecer desde o nascimento até ao segundo ano de vida, quando a criança aprende a controlar os movimentos e a coordenar os gestos e que a acompanham durante toda a sua vida. A criança sente prazer ao adquirir o domínio das capacidades motoras e ao experimentar o mundo do tato, da visão e do som. Caracteriza-se pela repetição de movimentos, como gatinhar ou andar pelo seu simples prazer funcional;

- **Jogo simbólico:** faz parte de um segundo estado pré-operatório e caracteriza-se pela atividade simbólica ou representativa. Predomina entre os dois e os seis/sete anos de idade. É evidenciado essencialmente por jogos de *faz-de-conta*, sendo que um objeto pode representar outro. Segundo Cró (1994), “carateriza-se fundamentalmente por uma série de comportamentos que implicam a evocação representativa de um objeto ou acontecimentos ausentes”, sendo que a criança tem a capacidade de representar mentalmente os objetos;

- **Jogo de regras:** inclui-se no terceiro estágio correspondente às operações concretas e surge por volta dos quatro anos, quando a criança se começa a interessar pelas regras.

Piaget considera este tipo de jogo como o mais evoluído, sendo que é frequentemente organizado e competitivo. Este tipo de jogo afirma a transição da criança de uma atividade individual para a social. O jogo de regras desenvolve-se entre os sete e os onze anos, onde passa a marcar o estágio operatório-concreto.

Para além da categorização de Piaget, destaca-se a categorização de Wallon. Segundo Wallon (1995), existem quatro categorias de jogos:

- **Jogos funcionais:** correspondentes aos jogos de exercício de Piaget;
- **Jogos de ficção:** correspondentes aos jogos simbólicos de Piaget;
- **Jogos de aquisição:** quando a criança procura compreender e imitar ações, como sons, gestos, relações, etc.;
- **Jogos de fabricação:** nos quais a criança tem a função de criar, associar ou transformar objetos. Transforma-se matéria real em matéria fictícia.

1.5. O jogo nos dias de hoje e os desafios das novas tecnologias

Devido à inovação tecnológica, os brinquedos das crianças tornaram-se mais complexos e realistas (Zimmerman, 2011).

Antigamente, rudimentares cubos de madeira podiam ser usados como representação de comida real, simples paus podiam representar espadas e o exterior era um novo mundo a descobrir. Não era incomum que as crianças estivessem fora durante todo o dia a andar de bicicleta, a jogar à macaca e a construir fortalezas, divertindo-se com brinquedos mais simples e usando ativamente a imaginação.

Já nos dias de hoje, as crianças têm utensílios de plástico e espadas semelhantes aos seus correspondentes da vida real e a exploração já não é necessariamente feita no exterior, dado que os videojogos possibilitam uma exploração e descoberta de certo modo análoga a nível cerebral. Os brinquedos tornaram-se tão realistas que as crianças necessitam de usar muito menos a imaginação e o simbolismo durante a atividade lúdica (Bodrova & Leong, 2003).

A tecnologia desenvolveu-se tanto (televisão, internet, videojogos, *iPads*, telemóveis,...) que as famílias mal repararam no impacto e nas mudanças nos estilos de vida (Rowan, 2013). Até mesmo a educação é automatizada, através do uso de computadores e *tablets* para ensino de conhecimentos linguísticos e matemáticos. Isto contribui para que as crianças fiquem progressivamente mais em casa, em vez de saírem para explorar, brincar, correr, etc. Um estudo americano de Rideout, Foehr & Roberts

(2010) veio mostrar que, em média, uma criança gasta sete horas e meia em tecnologias de entretenimento por dia. Destacamos ainda o fato de que metade dos lares mantém a televisão ligada durante o dia inteiro (idem, 2010). Adicionalmente, 60% a 70% das crianças não têm restrições determinadas pelos pais a respeito do uso das tecnologias.

Importa referir que o organismo das crianças não se encontra biologicamente adaptado a nível sensorial e motor de forma a acomodar este estilo de vida sedentário e de natureza caótica (Paiva & Costa, 2015). A adesão a este estilo de vida tem causado um aumento significativo de patologias não só físicas entre as quais se destacam a obesidade infantil que já é um problema a nível epidémico em alguns países desenvolvidos, mas também psicológicas e comportamentais (Rowan, 2013). A frequência de patologias como ansiedade, défice de atenção, dificuldades na aprendizagem e depressão têm aumentado a um nível alarmante nestas idades (idem, 2013).

De igual forma, desde os primeiros estudos que levantaram a hipótese de existir uma forte associação entre o visionamento precoce de televisão e o surgimento de uma perturbação do espectro do autismo (Walman et al., 2008) até outros muito recentes (Heffler & Oestreicher, 2015) têm existido orientações específicas para um consumo controlado de televisão em idades precoces, bem como de outro tipo de aparelhos de interação mais ou menos prolongada com imagens de ecrã. Relativamente às perturbações da linguagem, foram encontrados dados semelhantes (Zimmerman et al., 2007), verificando-se associações muito fortes entre o visionamento de *media* e os atrasos na aquisição da linguagem.

Portanto, conclui-se que vários fatores essenciais ao desenvolvimento saudável da criança, como o exercício físico e o contacto humano, não atingem níveis satisfatórios, comprometendo o bem-estar da mesma.

1.6. Jogo eletrónico e os seus efeitos a nível cerebral

Na sequência do que foi referido anteriormente, a satisfação da necessidade lúdica das crianças tem vindo a ser cada vez mais preenchida através do uso de aparelhos eletrónicos. Visto que o jogo tem um papel fulcral ao nível do desenvolvimento mental da criança, podendo mesmo moldar o cérebro e a sua organização sináptica (Jambor, 2000), este tema tem sido um alvo constante de interesse científico e até mesmo de controvérsia mediática.

Vários estudos têm sugerido que jogos eletrônicos poderão ter efeitos benéficos ao nível do cérebro: Murphy et al. (2001) destacam a eficácia dos jogos didáticos a nível da educação; Li et al. (2009) referem uma melhoria da discriminação da cor e da visão noturna; Rosser et al. (2007) associam uma melhor capacidade cirúrgica (laparoscopia) nos médicos com maior tempo gasto em jogos de vídeo; e Green & Bavelier (2006) destacam uma melhoria a nível dos tempos de reação e de decisão, sem o compromisso do rácio de decisões corretas para erradas. Será de realçar que o denominador comum de todos estes efeitos benéficos diz respeito às funções visuais.

Os videojogos têm evidentes consequências a nível do cérebro, sendo que parte destas consiste em danos subtis, cujas repercussões não são imediatas, sendo por isso, frequentemente negligenciadas (Rideout et al., 2010).

Já em relação aos efeitos negativos dos jogos eletrônicos, a maioria dos estudos foca-se nos efeitos causados por jogos violentos a nível de crianças e adolescentes, sendo que dezenas de estudos associam jogos violentos a um maior número de pensamentos, sentimentos e comportamentos agressivos, tanto a curto (Anderson, 2004), como a longo prazo (Anderson et al., 2009) e a uma dessensibilização emocional à violência (Weber, Ritterfield & Mathiak, 2006). Um estudo de metanálise recente (Greitemeyer & Mügge, 2014) reforça esta mesma ideia de que a exposição a videojogos têm consequências no funcionamento social e que existem efeitos de curto e médio prazo.

Outros estudos relatam um comprometimento da matéria branca do cérebro (porção mais interior), o que resulta numa comunicação intracerebral deficiente (Lin et al., 2012; Hong et al., 2013), prejudicando o pensamento da criança.

Vários estudos recentes têm relatado uma atrofia a nível do córtex cerebral (camada mais externa) em indivíduos com dependência de jogo/internet (Zhou et al., 2011; Yuan et al., 2011). Dentro das áreas afetadas, destaca-se o lobo frontal responsável por funções como o planeamento, organização e controlo de impulsos que se refletem na capacidade de concentração.

Existem ainda investigações sobre videojogos que vêm confirmar que a dopamina (relacionada com os mecanismos de recompensa e dependência) é libertada durante o ato do jogo (Kuhn et al., 2011), resultando em desejos e impulsos semelhantes a dependências de drogas pesadas.

Assim, e tendo em conta que este tipo de tecnologias pode mostrar-se tanto como benéfico como prejudicial às trajetórias do desenvolvimento do sistema nervoso central,

torna-se necessário invocar uma maior precisão do nível da análise de dados científicos. Vários aspetos do jogo como o tempo de exposição, o conteúdo específico do jogo, as suas mecânicas (*Wii*, consola, *PlayStation*) e até o contexto social devem ser caracterizados e analisados, de maneira a compreender o resultado de determinados estudos. Só desta forma podemos então compreender que certos estudos não se contradizem na realidade, mas que apenas representam diferentes pontos de vista.

Relativamente a estudos envolvendo o uso de consolas, é de salientar o estudo de Hammond et al. (2014) que constata ganhos de coordenação motora e no domínio psicossocial associado ao uso regular da *wii fit* em crianças com dificuldades de movimento. Num outro estudo, Mombarg et al. (2013) referem ganhos de coordenação motora ligados ao equilíbrio com o uso da *wii* numa amostra constituída por crianças com desempenho motor desviante.

II - Problematização e Metodologia

Neste capítulo, explicam-se as escolhas de ordem metodológica adoptadas, apresenta-se o enquadramento do estudo no qual se refere a caracterização do contexto escolar que deu origem a esta investigação, bem como os procedimentos nela envolvidos, como sejam as técnicas utilizadas para a recolha e tratamento de dados.

2.1. Problemática

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1998), uma boa pergunta de partida num estudo deve procurar compreender e não avaliar; e o seu objetivo deve ser o do conhecimento e não o de demonstração.

Esta problemática surgiu durante o estágio numa troca de impressões com a educadora, onde se constatou que, na maioria dos casos da nossa sala, as crianças passavam muito tempo sozinhas em casa em interação com aparelhos eletrónicos. Destes, destacam-se os jogos eletrónicos e a televisão que constituem uma das atividades lúdicas de preferência das crianças desta sala. Assim, verificou-se que a televisão tem servido de “baby-sitter” de muitas famílias e que atualmente, os jogos parecem servir o mesmo propósito.

Com este estudo, procurou-se inspecionar as preferências lúdicas manifestadas pelas crianças e a perspectiva que os pais têm das mesmas. Com efeito, tentou-se centrar a atenção na análise de aspetos específicos das atividades lúdicas com implicações na ocupação do tempo livre das crianças e nos seus hábitos quotidianos.

Dado que as novas tecnologias fascinam e mobilizam a atenção desta faixa etária, estando consequentemente a “alterar radicalmente os hábitos de ludismo das crianças” (Neto, 1994, p.7), torna-se necessário investigar cada vez mais esta temática, de forma a compreender melhor as crianças. Segundo Barra (2004, p.53), “Nesta nova era do conhecimento e de desenvolvimentos tecnológicos, as crianças são tomadas como os corajosos descobridores que não voltam as costas (...) ao desconhecido.”. Em consequência, o poder do ecrã ocupa uma parte significativa dos tempos livres das crianças e intervem nas suas práticas de comunicação, no seu entretenimento e nas suas aprendizagens. Portanto, tornou-se urgente refletir sobre a forma como as crianças destas idades ocupam o tempo livre com os aparelhos eletrónicos, verificando também, a quantidade de tempo que os pais permitem a sua utilização por dia.

2.2. Paradigma

Segundo Kuhn (2000, p.30), o estudo dos paradigmas “é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual atuará mais tarde. Uma vez que ali homens que aprenderam as bases de seu campo de estudo a partir dos mesmos modelos concretos, a sua prática subsequente raramente irá provocar desacordo declarado sobre pontos fundamentais”. Os paradigmas fornecem uma estrutura, contêm um grupo aceito de teorias, um conjunto de métodos e maneiras de definir dados.

Na perspectiva de Guba & Lincoln (1994), é o paradigma da investigação, enquanto sistema básico de ideias que conduz o investigador nas suas tomadas de decisão relativas à pesquisa, que define a metodologia a utilizar. De acordo com os mesmos, ambos os métodos, qualitativos e quantitativos, podem ser usados adequadamente em diferentes paradigmas, ou seja, em diferentes formas de perspetivar a realidade.

Sabendo que a escolha da metodologia define os resultados, no presente estudo aplicou-se a metodologia mista; o paradigma é qualitativo-interpretativo, com a combinação dos métodos quantitativos e qualitativos. Apesar de terem naturezas diferentes, ambas as abordagens são necessárias para este estudo. Paus-Hasebrink (2007) menciona que:

“acima de tudo, a pesquisa com crianças requer um leque amplo de metodologias, sendo que todas elas têm de fazer face às necessidades específicas para uma interpretação de acordo com as percepções e processamentos de cada idade, permitindo assim, uma análise de como as crianças atribuem significado a partir de diferentes perspetivas e com vários métodos e instrumentos.”.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), numa metodologia qualitativa, o principal objetivo é de compreender de forma intensa o que os sujeitos pensam, ou seja, observa-se a realidade e tenta-se interpretá-la. No entanto, em alguns estudos, também se recorre a uma metodologia quantitativa, onde se sublinham a frequência e a distribuição de certas variáveis no grupo de estudo.

Para este estudo, considerámos as palavras de Turato (2003, p.143) que refere que “para que um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objetivos da investigação que queremos levar a cabo”. Deste modo, a presente investigação proposta pela investigadora tem como principais objetivos:

- Conhecer as preferências lúdicas de um grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade e algumas características dessas atividades;
- Verificar se o gênero está relacionado com as preferências lúdicas;
- Perceber se as crianças preferem brincar sozinhas ou acompanhadas;
- Constatar se existem diferenças entre as crianças que têm mais ou menos jogos eletrônicos;
- Analisar se as tecnologias estão a influenciar as preferências lúdicas atuais;
- Aferir a congruência do discurso de pais e filhos sobre a utilização dos recursos tecnológicos;
- Investigar quais os brinquedos que são sentidos como necessários pelas crianças, no contexto de JI e que não estão disponíveis.

Portanto, para responder a estas nossas questões, consideramos que será adequado utilizar o método quantitativo combinado com o método qualitativo. Tendo em conta os objetivos, o estudo aqui descrito é observacional-descritivo (Ribeiro, 1999, p.42), visto que se enquadra dentro de análises quantitativas e qualitativas, ocorrendo um levantamento de dados e uma possível explicação para os mesmos. Para Carvalho et al. (2004, p.297):

“a análise qualitativa aparentemente contorna o problema da categorização intrínseco à análise quantitativa; no entanto, tanto quanto esta, requer recortes do fluxo verbal e atribuição de sentido às verbalizações de forma a sistematizá-las de maneira compreensível e heurística; e, também da mesma forma que a categorização, requer explicitação de critérios para esses recortes e atribuições, para permitir o compartilhamento da análise e das conclusões por outros pesquisadores, uma condição necessária do processo de produção de conhecimento. Essa explicação de critérios, no caso de análises qualitativas, exige muito mais do pesquisador, em termos de clareza conceitual, experiência e intimidade com os dados, do que uma definição compartilhável de categorias estanques.”.

2.3. Design do estudo

Considerou-se que este estudo é exploratório, visto que não se pretende encontrar um modelo que explique a realidade das preferências lúdicas das crianças. É também um estudo observacional-descritivo, no qual a investigadora interpreta as variáveis que surgem através da observação e da análise dos inquéritos apresentados nesta investigação.

Deste modo, nesta investigação, pretende-se efetuar uma reflexão em torno das seguintes questões:

Tabela 1 – Questões colocadas às crianças na entrevista

Questões	Hipótese de resposta
1) Achas que é importante brincar?	- Sim
2) Gostas de Brincar?	- Não
3) Preferes brincar sozinho ou com os teus amigos?	- Sozinho - Amigos
4) Preferes usar o teu tempo livre com:	- Jogos eletrónicos - Atividades ao ar livre
5) Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?	Resposta aberta
6) Quais são os brinquedos que achas que a escola deveria ter, mas que não tem?	
7) Quando estás em casa, quais destes equipamentos costumavas usar para brincar?	Foram enumerados 11 equipamentos com opção de resposta de: - Sim - Não

Tabela 2 – Questões colocadas aos pais das crianças através de questionário de auto-preenchimento

Questões	Hipótese de resposta
1) Em casa, quais são as brincadeiras favoritas do/a seu/sua filho/a?	Resposta aberta
2) Por semana, quanto tempo de atividade física pratica o/a seu/sua filho/a (aproximadamente)?	
3) Quais destes brinquedos/passatempos (equipamentos eletrónicos com ecrã) tem disponíveis na sua casa para o/a seu/sua filho/a brincar?	Foram enumerados 11 equipamentos com opção de resposta de: - Sim - Não
4) Por dia, quanto tempo brinca o/a seu/sua filho/a com esses brinquedos/passatempos eletrónicos?	Foram enumeradas 5 hipóteses de escolha

2.4. Amostra

A amostra de sujeitos que participou no nosso estudo é uma amostra de conveniência. É uma amostra não aleatória e não representativa (Ribeiro, 1999, p.56), os elementos que a integram foram selecionados pela investigadora dada a sua disponibilidade para participar.

Ao todo, participaram neste estudo 42 crianças: 20 crianças da sala dos 4 anos (daqui em diante designada por S4) e 22 da sala dos 5 anos (daqui em diante designada por S5). Para desenvolver o estudo e poder recolher os dados a elas relativos, foi elaborado um pedido de autorização à Direção da Instituição e aos pais das mesmas e, tendo ambos dado permissão para aplicar o inquérito a estas crianças, o estudo prosseguiu. Junto do pedido de autorização das crianças que foi enviado para casa, foi solicitada a colaboração dos pais neste estudo, respondendo às perguntas que seguiam num breve questionário de auto-preenchimento. Os pais foram informados da natureza do trabalho, da confidencialidade dos dados e foi garantido o anonimato das respostas. Para assegurar o pleno consentimento informado e esclarecido, foi oferecida a possibilidade aos pais de solicitarem quaisquer esclarecimentos adicionais relativamente ao estudo. Não foi pedida informação de outra natureza, nem dados sociodemográficos se não os estritamente necessários para a condução do estudo. Cremos, desta forma, ter minimizado o fator de desejabilidade social que deve ser tido em conta em estudos deste tipo pois, ao preencherem um questionário sem qualquer forma de identificação a ser devolvido em envelope fechado, cremos na total (ou quase total) sinceridade nas respostas dadas pelos pais. Por outro lado, assumimos a perda de possibilidade de cruzar as respostas dos pais com as respostas dos filhos. Só participaram no estudo as crianças cujos pais devolveram o questionário à educadora e/ou auxiliar, em mão.

Tendo em conta que o pai ou a mãe destas crianças preencheram o inquérito, a amostra total é de oitenta e quatro participantes [42 crianças e 42 familiares].

Tabela 3 - Elementos da amostra [$N_{\text{Crianças}} = 42$; $N_{\text{Pais}} = 42$]

Amostra	Crianças	Pais
Referente à sala dos 4 anos	20	20
Referente à sala dos 5 anos	22	22
Total	$N_C=42$	$N_P=42$

2.5. Instrumentos de recolha de dados

Uma investigação é viabilizada pela escolha adequada da técnica de recolha de dados, refletindo sobre aquilo que se pretende analisar. Chegou-se à conclusão que o instrumento de recolha de dados mais adequado seria o inquérito por questionário que, no caso das crianças, foi realizado através de uma entrevista semi-estruturada. Segundo Morgan (1998), uma entrevista é dirigida por uma pessoa e consiste numa conversa intencional, entre duas ou mais pessoas, para obter informação sobre a outra. A entrevista semi-estruturada tem por objetivo a obtenção de dados, obtidos de diferentes entrevistados e passíveis de comparação. Com o inquérito por entrevista, obtiveram-se respostas mais próximas da linguagem das crianças, o que conduziu a uma melhor compreensão da sua realidade.

Tendo em consideração os objetivos do estudo, os inquéritos mobilizaram poucos recursos, permitiram eficiência na obtenção de informação e facilitaram a construção e a análise dos dados (Munõz, 2003). Assim, considerou-se ser a maneira mais acessível de chegar às crianças, bem como aos pais.

Quivy e Campenhoudt (2005, p.20) consideram que o inquérito por questionário:

“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.”

O inquérito às crianças era constituído por questões abertas (perguntas 5 e 6) e fechadas (perguntas 1, 2, 3, 4 e 7), nas quais se pretendia saber quais as preferências das mesmas e também, quais os aparelhos eletrónicos que são utilizados em casa para brincar. Tendo em linha de conta as idades dos sujeitos da amostra, teve-se a preocupação de fazer um inquérito com poucas questões e com uma linguagem muito simples e passível de reformulação e esclarecimento. Para conhecer a opinião dos pais sobre o/a seu/sua filho/filha, aplicou-se também um inquérito por questionário constituído por duas questões abertas (perguntas 1 e 2) e duas questões fechadas (perguntas 3 e 4).

2.5.1. Recolha de dados

Depois de obtidas as autorizações por parte das famílias para a sua participação no estudo, foram aplicadas as entrevistas às crianças e procedeu-se à recolha dos inquéritos das famílias. A recolha dos dados de ambos os inquéritos realizou-se de 1 a 16 de junho de 2015. Foram enviadas autorizações (Anexo 1) para a participação neste estudo. Os inquéritos (Anexo 2) foram enviados para os pais para o devido preenchimento em casa, que foi feito pelo pai ou pela mãe da criança. Depois de preenchidos, os pais entregaram-nos na Instituição. Dos quarenta e oito questionários entregues, foram devolvidos quarenta e dois deles, atingindo uma taxa de resposta de 87,5% que consideramos bastante elevada.

Os dados fornecidos pelas crianças foram recolhidos nas instalações da escola, numa sala com condições adequadas para assegurar a troca de informação entre a investigadora e a criança. A aplicação do instrumento teve a duração de cerca de cinco minutos por cada criança. Estes dados foram registados integralmente pela investigadora no inquérito (Anexo 3), através de uma entrevista semi-estruturada, visto que nenhuma destas crianças dominava o código escrito.

2.5.2. Tratamento e análise de dados

Na opinião de Ribeiro (1999, p.26), a “última fase de uma investigação consiste no tratamento de dados e na apresentação dos resultados”. Numa primeira fase, categorizaram-se os dados de ambos os inquéritos, criando-se um conjunto de variáveis possíveis de serem analisadas estatisticamente. Segundo Fortin (1999), as estatísticas descritivas “permitem descrever as características da amostra na qual os dados foram colhidos e descrever os valores obtidos pela medida das variáveis”.

Deste modo, considerou-se que a estatística mais adequada para analisar todos os dados contidos nos questionários consistia numa base de dados do SPSS® (versão 21) para o Windows. Os dados recolhidos foram preparados e introduzidos numa tabela deste programa para a aplicação de tratamento estatístico dos mesmos.

Note-se que, em algumas perguntas, foi necessário classificar as perguntas de acordo com certos critérios. Por exemplo, na pergunta cinco do inquérito das crianças: Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?, foram criadas quatro variáveis que correspondem às categorias de resposta face à

brincadeira escolhida por cada criança. Nesta pergunta, cada resposta foi analisada de acordo com os critérios: envolvimento de ecrã; envolvimento de outras crianças; envolvimento de aparelhos eletrónicos; nível de gasto energético. Na base de dados, registou-se:

1 = brincadeira com ausência de ecrã, 2 = brincadeira com uso de ecrã;

1 = brincadeira é feita sozinha, 2 = brincadeira é feita em relação;

1 = brincadeira sem aparelhos eletrónicos, 2 = brincadeira com aparelhos eletrónicos;

1 = brincadeira com um baixo gasto de energia, 2 = brincadeira com um moderado gasto de energia, 3 = brincadeira com um elevado gasto de energia.

Numa primeira fase, utilizámos uma metodologia estatística para verificar se existiam ou não diferenças significativas entre as médias de várias amostras de uma variável numérica, a partir do teste t-Student. Posteriormente, verificámos a normalidade das distribuições para testar se a distribuição era normal ou não normal, através de um teste de aderência de Kolmogorov-Smirnov (Pestana & Gageiro, 2008, p.442). Para testar se existe uma relação entre variáveis, realizámos um procedimento que consistia na realização de uma Análise de Variância Simples. Os mesmos autores referem que a correlação linear simples permite obter uma medida (coeficiente de correlação) através da qual se determina a força ou intensidade de uma associação linear entre duas ou mais variáveis quantitativas ou tratadas como tal. Assim, na análise das correlações realizámos o teste de normalidade e, se se obtivesse uma distribuição contínua e normal, utilizava-se a correlação de Pearson (r). Pelo contrário, se a distribuição não fosse normal, utilizava-se a correlação de Spearman (r_s) que se estabelece na ordenação de duas variáveis sem qualquer restrição quanto à distribuição de valores. Segundo Ribeiro (1999, p.60) numa:

“investigação correlacional analisam-se as relações entre variáveis sem que se manipulem as variáveis em estudo. Os dados recolhidos expressam as relações entre variáveis tal como elas existem naturalmente. A análise correlacional não permite fazer inferências acerca de causalidade, do tipo a provoca b. Somente permite afirmar que, provavelmente, quando a aumenta (ou diminui) b aumenta (ou diminui).”

O nível de significância (p) nestes testes é, por defeito, 5%, o que significa que existe evidência para acreditar que as variáveis estão correlacionadas quando o p -value < 0,05.

Na inferência estatística, para este estudo, foram consideradas mais relevantes as medidas descritivas: variância, média e desvio padrão.

Para ilustrar os dados, utilizámos o Programa Microsoft Excel, onde se fez uma análise estatística, através de percentagens, com a ajuda de tabelas, gráficos circulares e de gráficos de barras.

III – Resultados - apresentação e discussão

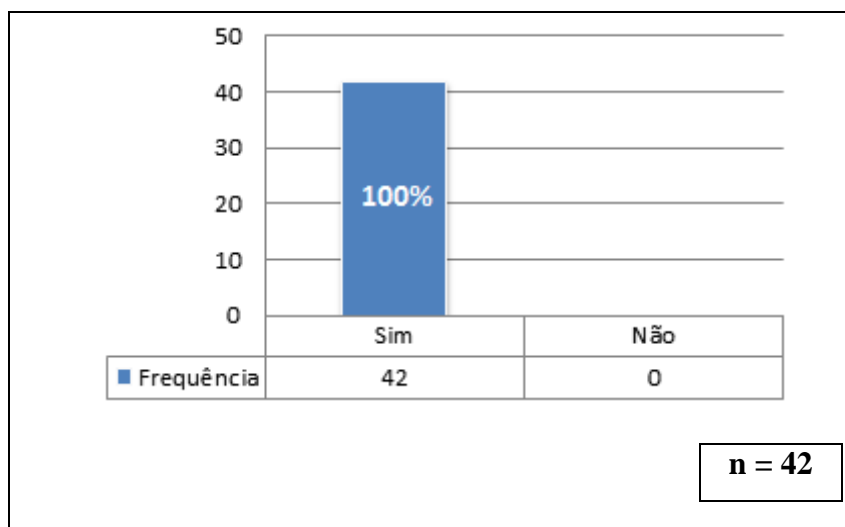
Inicialmente, consideraram-se as respostas dadas pelas crianças de ambas as salas, sendo este um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. Posteriormente, fez-se a análise das respostas dadas pelos pais destas mesmas crianças. Nesta análise, verificámos que 50% das crianças eram do sexo masculino e 50% eram do sexo feminino, apresentando uma frequência igual para ambos (logo, não existindo diferença na distribuição dos géneros na amostra).

3.1. Entrevista às crianças

3.1.1. *Achas que é importante brincar?*

Constata-se que todos os inquiridos consideram que é importante brincar. O brincar é uma das atividades mais importantes na formação global das crianças e as mesmas revelaram ter consciência da sua importância no seu dia a dia. Citando Ferreira (2007), “Brincar é a atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento. É a ação que a criança desempenha ao concretizar a fantasia e a imaginação no mundo real.”. Na opinião de Santos (1999, p.12), a própria história da humanidade mostra-nos que as crianças sempre brincaram, brincam e, sem dúvida, que vão continuar a brincar.

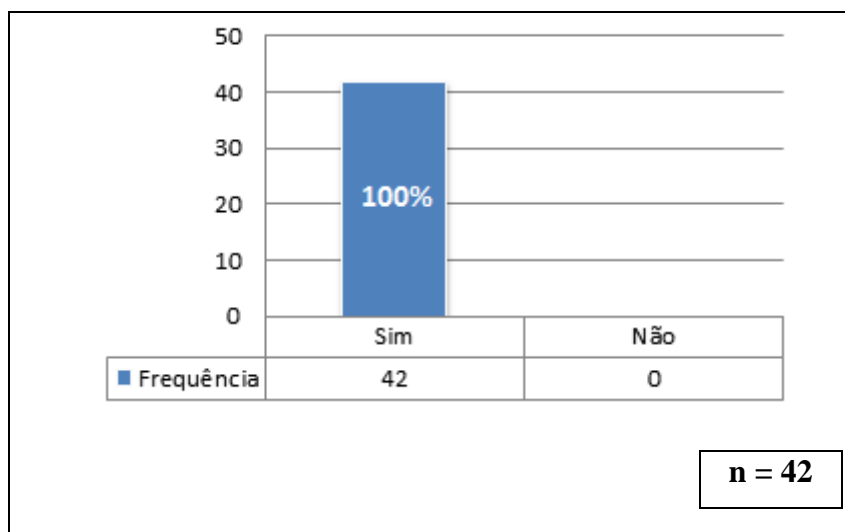
Gráfico 1 – Respostas dadas pelas crianças à questão: “Achas que é importante brincar?”.



3.1.2. *Gostas de brincar?*

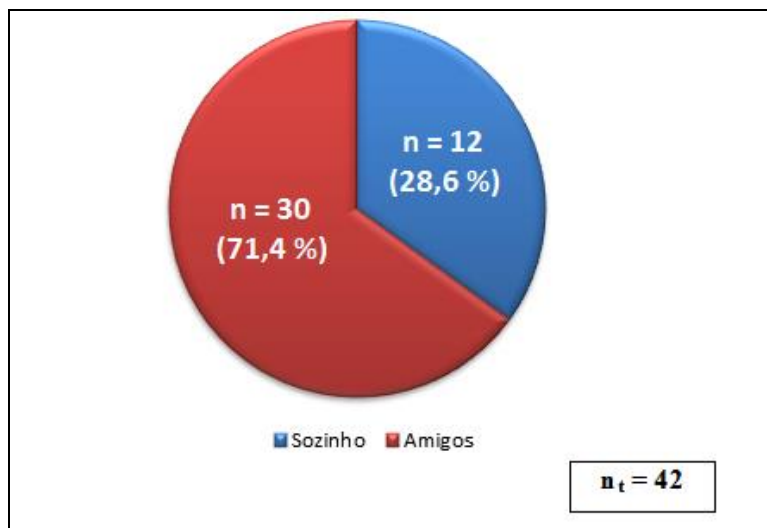
Igualmente, na segunda pergunta, os dados obtidos demonstram que todas as crianças gostam de brincar e sentem prazer na atividade lúdica. Para Huizinga, (1971, p.10) “as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal facto que reside a sua liberdade.”. Na opinião de Santos (1999, p.12), “brincar é viver”. Como tal, consideramos que todas as crianças devem gostar de brincar porque, quando isso não acontece, não estão a experienciar a vida como deveriam.

Gráfico 2 – Respostas dadas pelas crianças à questão: “Gostas de brincar?”.



3.1.3. *Preferes brincar sozinho/a ou com os teus amigos?*

Gráfico 3 – Respostas dadas pelas crianças à questão: “Preferes brincar sozinho/a ou com os teus amigos?”.

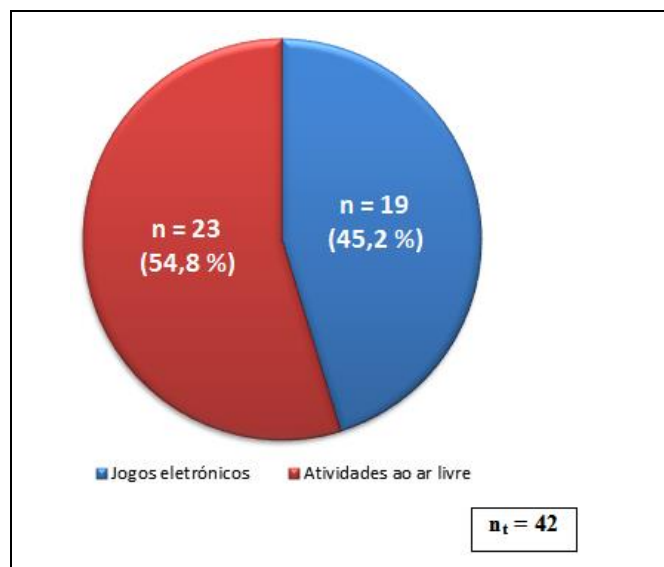


De acordo com Kishimoto (2000), as “crianças em idade pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que elas se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões.”. A partir das respostas obtidas é possível afirmar que maioritariamente, as crianças preferem brincar com amigos (71,4%). "A preferência demonstrada pelas crianças para brincar em grupos confirma a hipótese lançada de que, independente do contexto, o brincar favorece o surgimento das interações sociais e estimula os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. A preferência por atividades em grupo é benéfica porque promove os contatos sociais e o grupo de brincadeira age como um mediador nos processos de ensino aprendizagem das regras sociais e cognitivas de uma cultura" (Silva et al., 2006).

Também se verificou que a preferência entre brincar sozinho/a ou com amigos não encontra qualquer associação com a preferência por jogos eletrónicos ou atividades ao ar livre ($r = -0,151$, $p = 0,339$). No entanto, confirmou-se uma correlação positiva entre as crianças do sexo feminino que têm preferência por brincar com amigos ($r = 0,316$, $p = 0,041$). Quando estão em casa, estas meninas jogam mais com a *Playstation* ($r = 0,333$, $p = 0,031$) e menos com a *Wii* ($r = -0,354$, $p = 0,022$). De acordo com Bussey & Bandura (1999), o estudo das diferenças entre géneros na infância é de grande importância. Os autores acreditam que o papel do género é uma questão que engloba determinantes socioestruturais e psicossociais. Deste modo, é necessário ponderar que as regras de papel para cada género vão-se modificando ao longo da vida e que podem provocar essas alterações determinadas pelas mudanças tecnológicas e socioculturais.

3.1.4. Preferes usar o teu tempo livre com jogos eletrónicos ou atividades ao ar livre?

Gráfico 4 – Respostas dadas pelas crianças à questão: “Preferes usar o teu tempo livre com jogos eletrónicos ou atividades ao ar livre?”.



Analisando as respostas dadas na quarta pergunta, verificou-se que quanto mais a criança escolhe atividades ao ar livre, maiores são as diferenças nas respostas dadas à pergunta seguinte. Deste modo, encontrou-se uma associação estreita entre a preferência por brincadeiras ao ar livre e um gosto por brincadeiras que envolvem um maior dispêndio energético ($r = 0,464$, $p = 0,002$). Na realidade, conseguimos perceber que, havendo espaço exterior que permita movimentos amplos, a criança pode mais facilmente optar por este tipo de brincadeira. Por outro lado, se a criança tem, de facto, preferência por brincadeiras mais vigorosas, o ar livre será o contexto mais convidativo para o fazer.

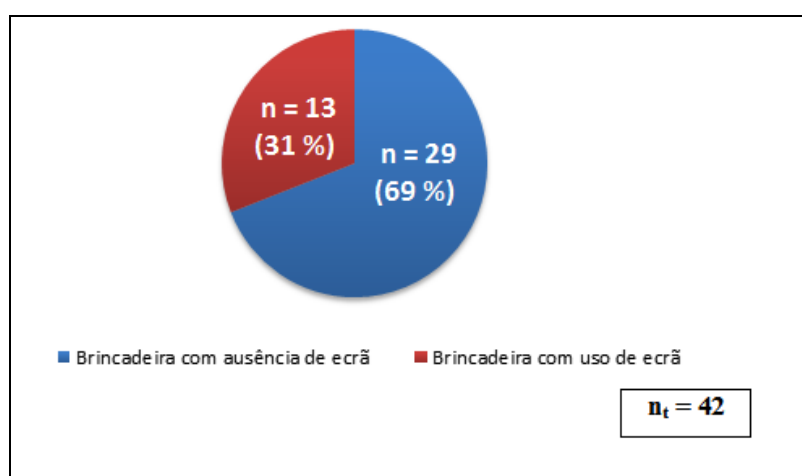
Além disso, verificou-se também que as crianças que manifestam uma maior preferência por brincar ao ar livre, também indicaram menos brinquedos para brincar no interior da escola ($r = -0,423$, $p = 0,005$), facto que podemos interpretar como indicador de possibilidades limitadas em contexto de atividades de interior como num menor interesse em atividades de interior e, daí darem menos sugestões de brinquedos para brincar dentro da sala.

Encontrámos, naturalmente e como era esperado, uma associação negativa entre uma maior preferência por brincadeiras de exterior e a preferência de brincar com brinquedos eletrónicos ($r = -0,530$, $p < 0,001$) e também com aparelhos com ecrã ($r = -0,530$, $p < 0,001$).

3.1.5. *Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?*

Sendo esta uma pergunta aberta (Anexos 4 e 5), para a sua análise consideraram-se quatro variáveis para categorizar a brincadeira: sem ou com uso de ecrã; realizada sozinha ou em relação; sem ou com aparelhos eletrónicos; com baixo, moderado ou elevado gasto de energia.

Gráfico 5 – Respostas dadas pelas crianças à questão: “Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?” – Primeira variável.

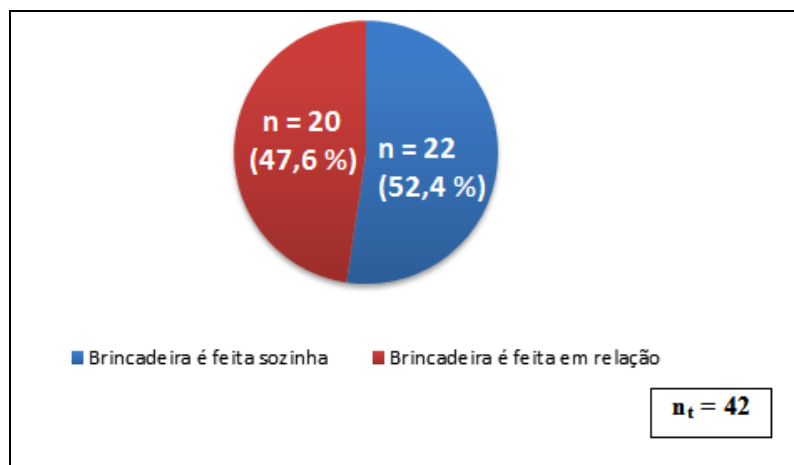


Considerámos brincadeiras com ausência de ecrã as seguintes respostas: ”Brincar às escondidas”; “Jogar à apanhada na quinta da tia”; “Fazer um castelo de areia na praia”; “Ir andar de bicicleta com os primos”, entre outras. Como brincadeiras com uso de ecrã considerámos as seguintes respostas: ”Jogar no *tablet* do pai”; “Ver televisão com uma amiga”; “Jogar no computador”; “Ver desenhos animados”, entre outras. É ainda de referir que a resposta “Cantar no *Karaoke* da Violleta” foi alvo de discussão para se decidir em qual das categorias se adequava melhor e considerou-se uma brincadeira com uso de ecrã.

Relativamente à primeira variável, verificámos uma associação negativa entre o facto de a criança escolher brincadeiras com ecrã e um maior gasto de energia ($r = -0,797$, $p < 0,001$), ou seja, quanto mais amante do ecrã, menos atividade física a criança prefere. Também se verificou uma associação entre a preferência por brincadeiras com ecrã e o uso da *Play Station Vita* ($r = -0,334$, $p = 0,031$), como facilmente se

compreende que estas duas variáveis estão intimamente ligadas. Das quarenta e duas crianças, 69% escolheram atividades que não requerem o uso de aparelhos com ecrã.

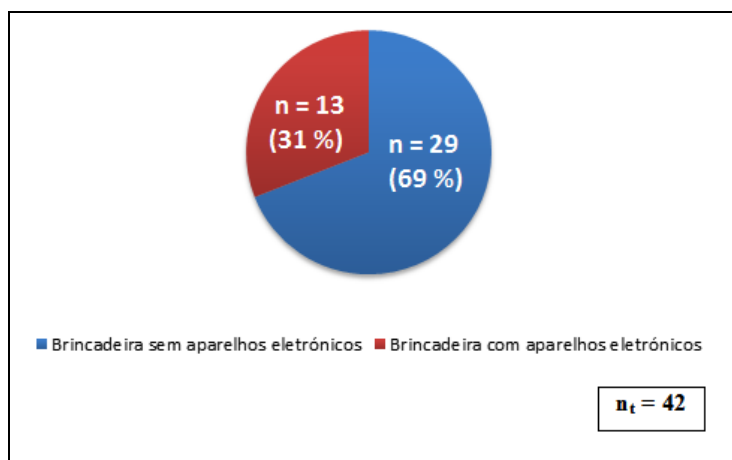
Gráfico 6 – Respostas dadas pelas crianças à questão: “Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?” – Segunda variável.



Considerámos brincadeiras que são feitas sozinhas as seguintes respostas: “Brincar com o meu camião que leva transportes”; “Ver desenhos animados”; “Estar a comandar o meu avião com o controlo remoto”; “Fazer desenhos e cantar”, entre outras. Relativamente, às brincadeiras que envolvam uma relação com outro/s, considerámos as seguintes respostas: “Fazer uma guerra de água”; “Jogar à apanhada na quinta da tia”; “Ir à praia fazer um castelo de areia”; “Cozinhar com a mãe e comer o que fica na taça dos bolos”; entre outras. Finalmente, resta-nos mencionar as respostas que tiveram um tratamento "especial" e que foram alvo de discussão, sendo elas: “Às mães e aos pais” e “Pintar com as tintas da mãe”. Decidimos que ambas as brincadeiras eram realizadas sozinhas.

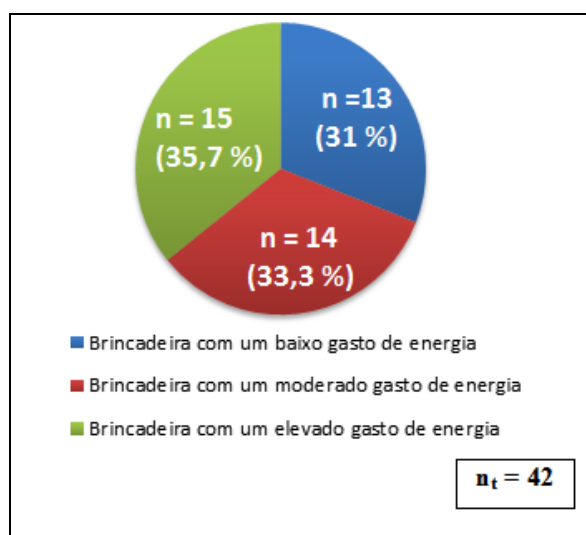
Quanto a brincar sozinho ou acompanhado, verificamos que há uma semelhança entre as percentagens de uma e de outra forma de brincar. Na escolha da brincadeira desejada pelas crianças de modo a ocupar a sua tarde, quando a sua escolha envolve uma relação com outros (brincadeira não realizada sozinha), diminui a escolha por uma atividade que implique um aparelho com ecrã/brinquedo eletrónico ($r = -0,432$, $p = 0,004$). Além disso, quando a sua escolha de brincadeira envolve uma relação com outros, aumenta a frequência de jogar com a *PlayStation* para brincar quando as crianças estão em casa ($r = 0,309$, $p = 0,046$).

Gráfico 7 – Respostas dadas pelas crianças à questão: “Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?” – Terceira variável.



Considerámos brincadeiras que são feitas sem aparelhos eletrônicos as seguintes: “Andar a cavalo na quinta do avô”; “Brincar às professoras”; “Ir à praia comer um gelado e saltar no mar”; “Brincava com a minha oficina na sala”; entre outras. No que diz respeito a brincadeiras feitas com aparelhos eletrônicos considerámos respostas como: “Jogar no computador”; “Ver televisão (Canal Panda)”; “Jogar no telemóvel do pai ao *Angry Birds*”; entre outras. Analisando o gráfico, compreendemos que mais de dois terços das crianças escolheram atividades com menos aparelhos eletrônicos, o que não quer dizer necessariamente, envolvendo ecrãs. A análise de dados também permitiu concluir que quanto mais as crianças escolhem brincadeiras com aparelhos eletrônicos, maior é a preferência por atividades de baixo gasto de energia ($r = -0,797, p < 0,001$).

Gráfico 8 – Respostas dadas pelas crianças à questão: “Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?” – Quarta variável.



Constatada a ausência de um sistema de classificação da brincadeira de acordo com os gastos energéticos nela envolvidos, optámos pela classificação seguinte baseada na discussão levada a cabo em equipa de investigação.

Tabela 4 – Gasto de energia considerado nas brincadeiras

Brincadeira	Alguns exemplos
Com baixo gasto energético	“Ver televisão”; “Jogar no <i>tablet</i> do pai”; “Estar a comandar o meu avião com controlo remoto”; “Ver televisão ou ir ao cinema”.
Com médio gasto energético	“Ir à praia fazer um castelo de areia”; “Fazer desenhos e cantar”; “Brincar com os bonecos pequenos e com os carros”; “Às mães e aos pais”; “Cantar no <i>Karaoke</i> da Violeta”.
Com alto gasto energético	“Brincar às escondidas”; “Ir ao jardim zoológico dar comida aos animais”; “Futebol”; “Ir passear no parque e brincar no carrossel”; “Ir à praia comer um gelado e saltar no mar”.

Foram alvo de discussão algumas respostas, tais como: “Cantar no *Karaoke* da Violeta”; “Ir à praia comer um gelado e saltar no mar”; “Às mães e aos pais”.

A escolha das crianças para a brincadeira face ao gasto de energia que iria proporcionar revela que o valor percentual das três categorias é bastante aproximado. Verificou-se um ligeiro acréscimo no número de crianças em atividades com um elevado gasto de energia que não é estatisticamente significativo. Consideramos assim, que este acréscimo não é significativo e que espelha bem a diversidade humana no que diz respeito a gostos pessoais e tipos de personalidade.

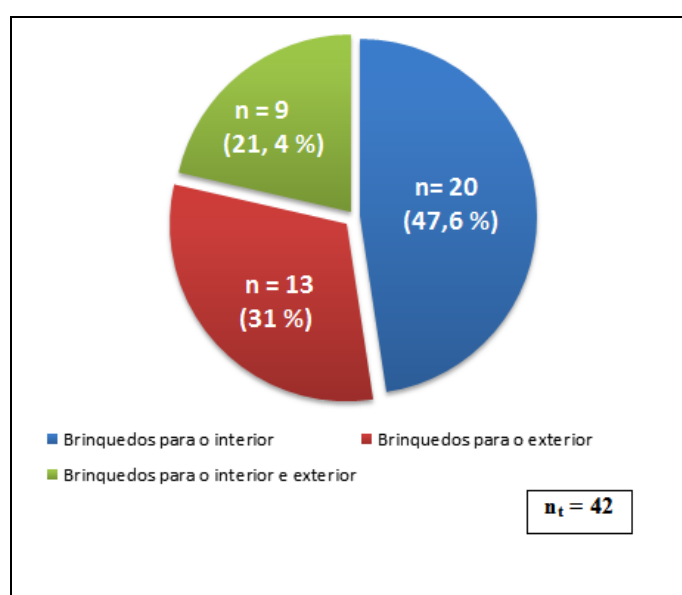
Tabela 5 – Média e desvio-padrão das quatro variáveis consideradas para a brincadeira.

	Com ou sem ecrã	Sozinha ou em relação	Com ou sem aparelhos eletrónicos	Gasto de energia (baixo, moderado, elevado)
Média	1,31	1,48	1,31	2,05
Dp	0,468	0,505	0,468	0,825

3.1.6. *Quais são os brinquedos que achas que a escola devia ter, mas que não tem?*

Na questão 6, à semelhança da anterior, as crianças também tiveram uma pergunta de resposta aberta onde mencionavam os brinquedos que a escola não tinha, mas que, na sua opinião, deveria ter. Mais uma vez, a diversidade de respostas dadas por ambas as salas foi significativo. Deste modo, definiram-se três critérios de classificação para cada uma das suas respostas.

Gráfico 9 – Respostas dadas pelas crianças à questão: “Quais são os brinquedos que achas que a escola deveria ter, mas que não tem?”



Classificámos assim as respostas das crianças:

Tabela 6 – Brinquedos que a escola devia ter

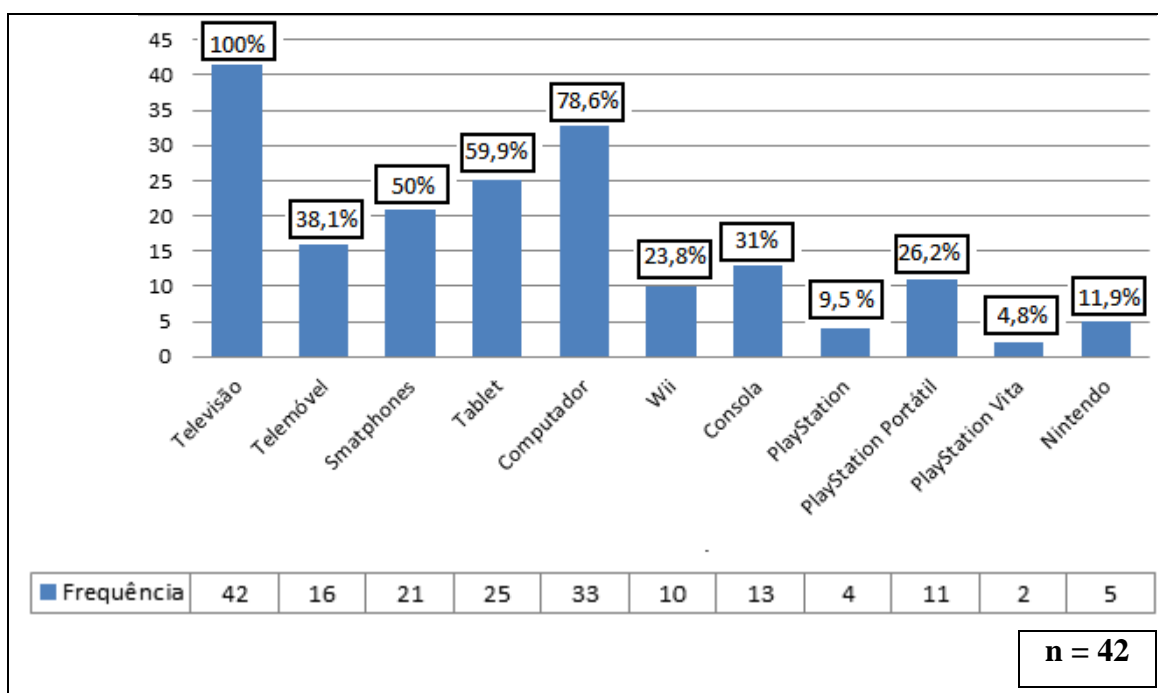
Brinquedos	Alguns exemplos
Interior	“Massa de modelar para fazer animais”; “Alimentos para dar de comer aos bonecos e conjunto de chá”; “Plasticina, <i>Fadas Voadoras</i> ”; “Peluches grandes e uma casa das bonecas”.
Exterior	“Bolinhas de sabão”; “Túneis no recreio e escorregas”; “Piscina de plástico pequenina e boias”; “Cordas para saltar à corda e arcos”.
Ambos (interior e exterior)	“Bonecos que choram, insufláveis para saltar”; “Dinossauros e matraquilhos”; “Livros para colorir, tambores e pistolas de água”.

Concluiu-se que as crianças de ambas as salas são capazes de manifestar opiniões diversificadas e conseguem aperceber-se de algumas carências de material lúdico-pedagógico que consideram necessário para satisfazer as suas necessidades na escola. Exemplos de alguns brinquedos que as crianças tomam como importantes para ter na sua escola: plasticina, massa de modelar, instrumentos musicais, cordas para saltar à corda, arcos, entre outros.

Através das correlações efetuadas, verificámos que quanto mais ocorre uma referência para ambos os espaços (interior e exterior) menor é a preferência por jogar *PlayStation Portátil* ($r = -0,335, p = 0,030$). A média apresentada tem o valor de 1,74 e um desvio-padrão de 0,4798. Sendo necessário aprofundar melhor o estudo desta relação tão estreita, podemos levantar a hipótese de que as crianças que mais sentem necessidade de brinquedos para o interior e para o exterior acabam, por alguma razão, a brincar mais com brinquedos eletrónicos. É necessária mais pesquisa sobre este achado.

3.1.7. Quando estás em casa, quais destes brinquedos costumas usar para brincar?

Gráfico 10 – Respostas dadas pelas crianças à questão: “Quando estás em casa, quais destes brinquedos costumas usar para brincar?”



Em relação à sétima e última pergunta analisada nas crianças, verificou-se que todas elas assistem televisão e que têm em casa vários aparelhos eletrônicos que utilizam para brincar.

Tendo em conta os dados obtidos pelas crianças, decidiu-se fazer uma comparação entre os vários equipamentos eletrônicos. Assim, quanto mais frequente era o uso do *Tablet*, menos frequente era o uso do computador ($r = -0,312, p = 0,044$). Por outro lado, quanto mais as crianças jogavam com a *Wii*, menor era o uso da *PlayStation Portátil* ($r = -0,333, p = 0,031$). Em relação à Consola, quanto mais as crianças brincavam com este aparelho eletrónico, menos utilizavam a Nintendo ($r = -0,390, p = 0,011$). Por último, as crianças que frequentemente utilizavam a *PlayStation*, eram as que menos recorriam à *PlayStation Vita* ($r = -0,380, p = 0,047$).

Para os *Smartphones*, verificou-se que a distribuição era não-normal, por isso, utilizou-se a correlação de Spearman. Além disso, constatou-se uma forte associação entre uma utilização mais frequente dos *Smartphones* e um menor uso do Telemóvel ($r_s = -0,392, p < 0,001$); um maior uso da *PlayStation* ($r_s = 0,324, p = 0,036$); e também, um maior uso da Nintendo ($r_s = -0,368, p = 0,017$).

Tabela 7 – Média e desvio-padrão dos brinquedos utilizados para brincar pelas crianças

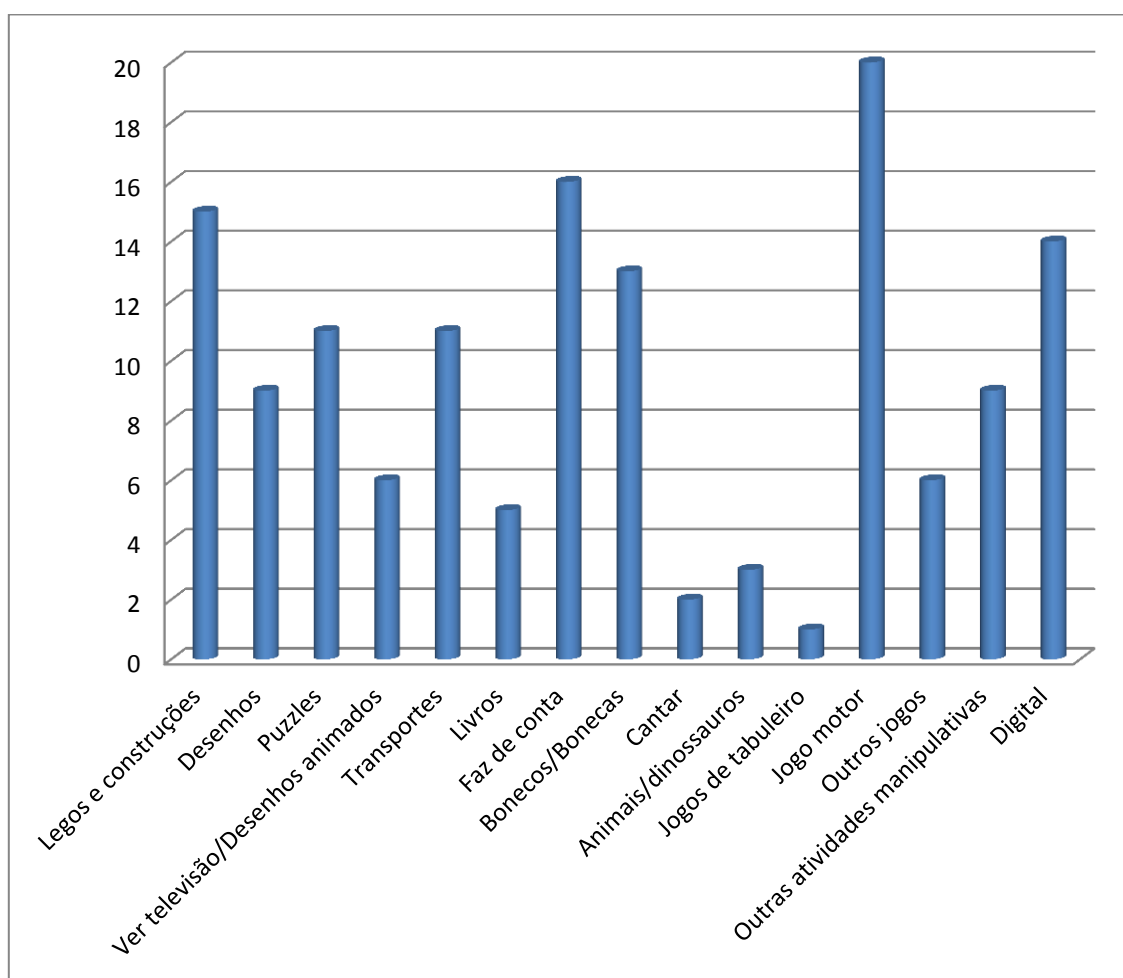
1 = Sim 2 = Não	Televisão	Telemóvel	Smartphones	Tablet	Computador	Wii	Consola	Playstation	Playstaion Portátil	Playstation Vita	Nintendo
Número de respostas <i>Sim</i>	42	16	21	25	33	10	13	4	11	2	5
Média	1	1,62	1,50	1,40	1,21	1,76	1,69	1,90	1,74	1,95	1,88
Dp	0	0,492	0,506	0,497	0,415	0,431	0,219	0,297	0,445	0,216	0,107

3.2. O questionário para os Pais

3.2.1. Em casa, quais são as brincadeiras favoritas do/a seu/sua filho/a?

Nesta análise, sendo a primeira pergunta de resposta aberta (Anexo 6 e 7), foram agrupadas as brincadeiras consoante as respostas mencionadas pelos pais e verificou-se quantas vezes é que mencionavam uma determinada categoria.

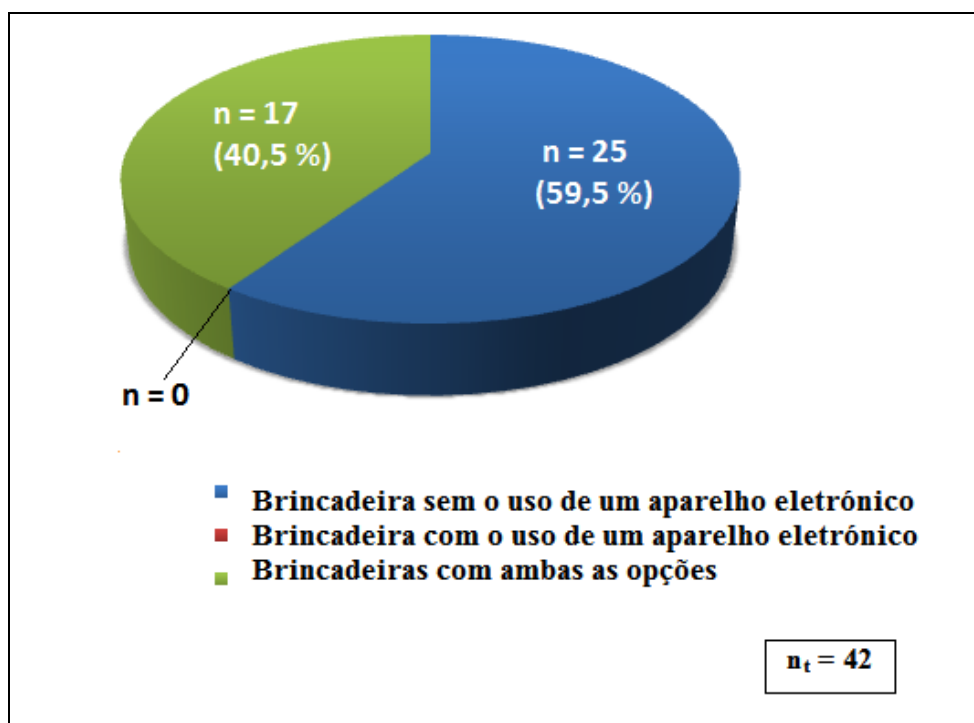
Gráfico 11 – Respostas dadas pelos pais à questão: “Em casa, quais são as brincadeiras favoritas do/a seu/sua filho/a?”



Como **Jogo motor** consideraram-se respostas que mencionavam brincadeiras como: “Jogar às escondidas”; “Dançar”; “Correr”, “Jogar à apanhada”; “Saltar à corda”; “Jogar à bola”, entre outras. Relativamente a **Outros jogos** temos respostas como, por exemplo: “Jogos com números”; “Jogos de memória”. No que concerne, às **Outras atividades manipulativas** consideraram-se respostas como: “Pinturas no quadro de

giz”; “Trabalhos manuais”; “Cadernos de atividades”, entre outras. Respeitante ao **Digital**, estão incluídas respostas como: ”Brincar no *tablet*”, “Ver televisão”; “Jogos digitais variados (*iPad*)”; ”Computador”; “Ver desenhos animados”; entre outras. Para esta pergunta, consideraram-se três categorias na base de dados do SPSS® para as brincadeiras favoritas das crianças nas perspetivas dos pais. Com a determinação destas categorias, procurou-se demonstrar o uso que é feito dos aparelhos eletrónicos nas brincadeiras mencionadas pelos pais.

Gráfico 12 – Respostas dadas pelos pais à questão: “Em casa, quais são as brincadeiras favoritas do/a seu/sua filho/a?” – aparelhos eletrónicos.



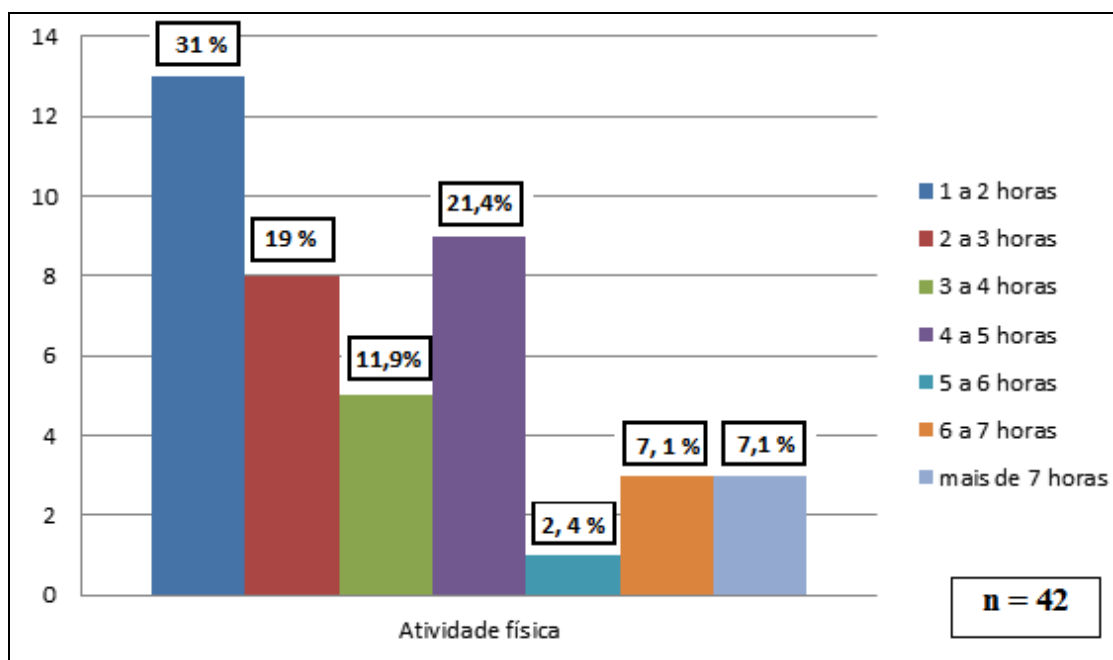
Através do gráfico, conseguimos verificar que nenhum dos pais mencionou brincadeiras que apenas requerem o uso de um aparelho eletrónico. A média encontrada foi de 1,81 e o $dp = 0,994$.

3.2.2. *Por semana, quanto tempo de atividade física pratica o/a seu/sua filho/a (aproximadamente)?*

Tendo em conta que a distribuição é não normal, utilizou-se a correlação de Spearman, em que a média de horas praticadas por semana por criança é de,

aproximadamente, três horas de atividade física, $dp = 1,899$. Verificou-se uma estreita associação entre a quantidade de tempo de atividade física e a utilização de *Wii* ($rs = 0,369$, $p = 0,016$), o que significa que este sistema pode estar a ter um contributo importante para a prática de exercício.

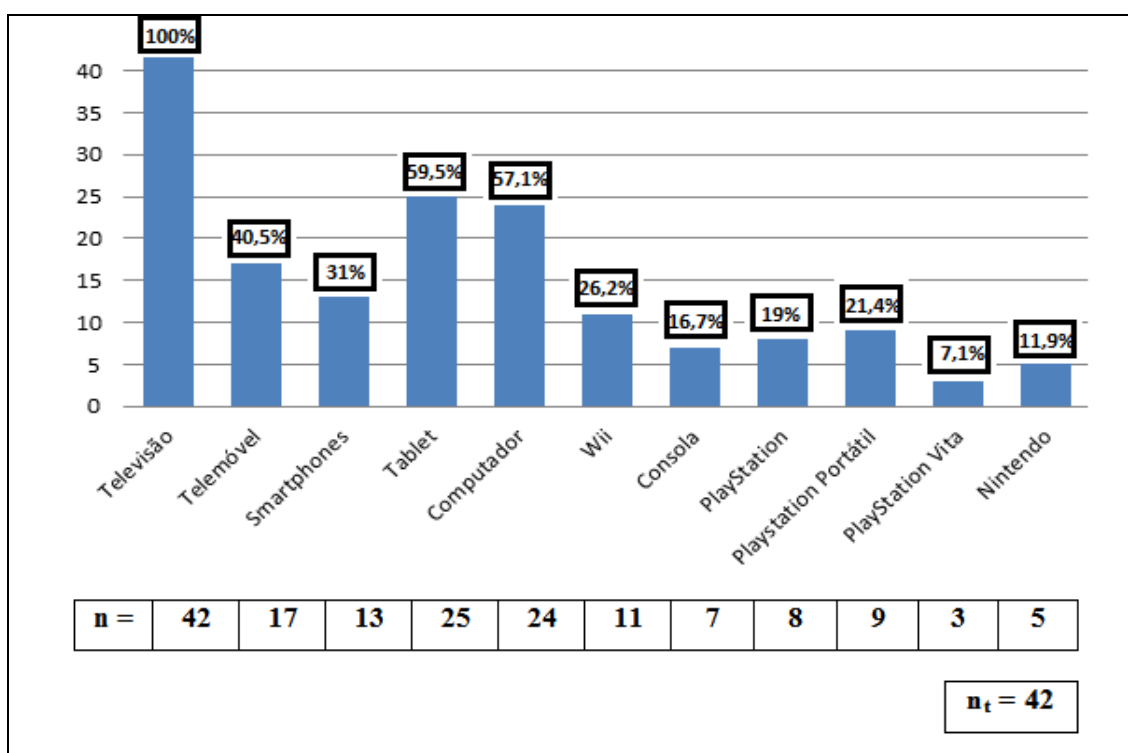
Gráfico 13 – Respostas dadas pelos pais à questão: “Por semana, quanto tempo de atividade física pratica o/a seu/sua filho/a (aproximadamente)?”



É possível que a interpretação pelos pais tenha aqui sido diversa. Parece-nos que alguns podem ter entendido a atividade física num sentido mais formal (a aula de ginástica e a natação) e, portanto, terem mencionado 1 a 2 horas; e outros, num sentido mais amplo, tendo incluído o tempo de brincar livremente e resultando num número de horas mais elevado.

3.2.3. *Quais destes brinquedos/passatempos (equipamentos eletrónicos com ecrã) tem disponíveis na sua casa para o/a seu/sua filho/a brincar?*

Gráfico 14 – Respostas dadas pelos pais à questão: “Quais destes brinquedos/passatempos tem disponíveis na sua casa para o/a seu/sua filho/a brincar?”



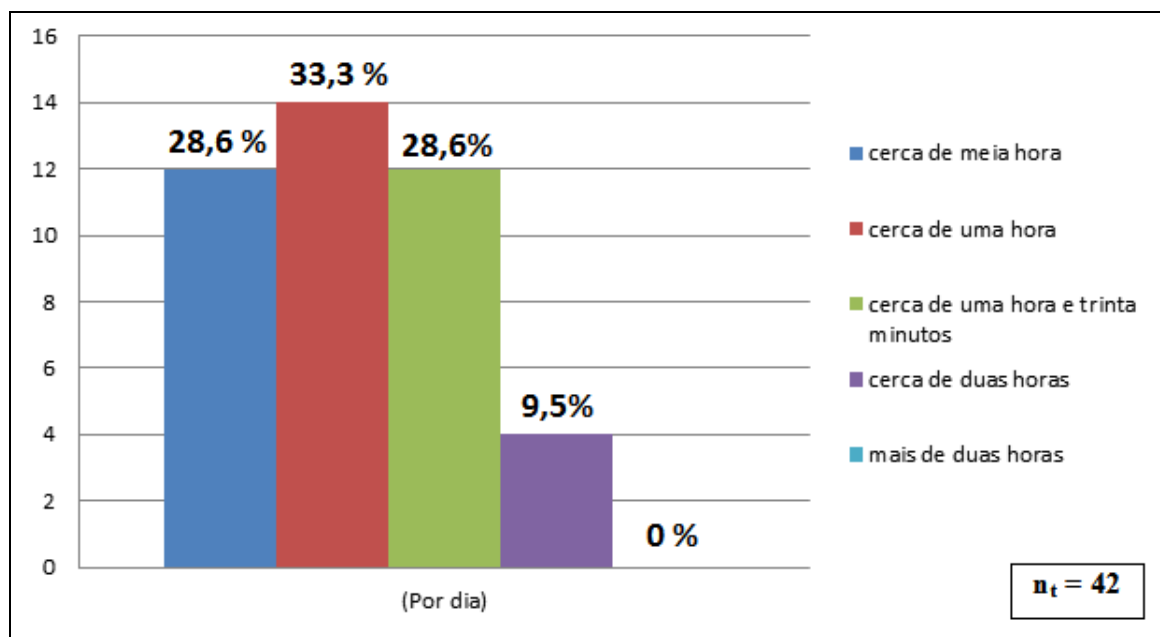
Com base nos dados estatísticos, verificou-se uma associação significativa entre uma utilização mais frequente do *Tablet*:

- com uma utilização mais frequente de *Smartphones* ($r_s = 0,342$, $p = 0,027$);
- com mais horas em frente a um equipamento com ecrã ($r_s = 0,339$, $p = 0,028$);
- com aumento do tempo de jogo por dia ($r = 0,343$, $p = 0,026$).

No caso do Telemóvel, quanto mais utilizam este equipamento, menos jogam no *Tablet* ($r = -0,308$, $p = 0,047$), o que facilmente se compreende se os perspetivarmos como "substitutos" um do outro. Em relação à *Playstation Portátil*, quanto mais as crianças jogam com este aparelho eletrónico, mais jogam com a *Wii* ($r_s = 0,349$, $p = 0,016$).

3.2.4. Por dia, quanto tempo brinca o/a seu/sua filho/filha com esses brinquedos/passatempos eletrónicos?

Gráfico 15 – Respostas dadas pelos pais à questão: “Por dia, quanto tempo brinca o/a seu/sua filho/filha com esses brinquedos/passatempos eletrônicos?”



Analisando o gráfico, verificou-se que, de acordo com o relato parental, nenhuma criança brinca mais de duas horas com estes brinquedos/passatempos por dia e que o valor percentual maior se verifica na opção **cerca de uma hora**, com 33,3% das crianças [n = 14]. A média obtida é de 1,52 e o dp = 0,505.

Tendo em conta que, nestas idades, as crianças têm uma grande preferência por este tipo de brincadeiras, os pais devem demonstrar uma atitude preventiva, aproximando-se do(s) seu(s) filho(s) e acompanhando o uso que eles fazem das tecnologias. Assim como as outras atividades do dia a dia, o uso destes aparelhos deve ter um tempo estabelecido e estar adequado à faixa etária em que se encontram.

3.3. Limitações do estudo

Neste estudo, é necessário ter em conta as suas limitações.

Em primeiro lugar, consideramos que teria sido pertinente abordar esta temática recorrendo não só ao uso de inquéritos direcionados a crianças e pais, mas também recorrendo à perspetiva dos educadores, o que não foi possível devido a uma amostra demasiado reduzida deste último grupo. Com tal objetivo, o trabalho teria de ser desenhado com outros contornos.

Outra limitação a considerar deve-se à escolha das variáveis escolhidas pela investigadora, neste caso, com outras variáveis poder-se-ia obter uma análise diferente. O não processamento de variáveis como as idades das crianças (em meses) constitui uma limitação ao estudo, visto que em ambas as salas existiam crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Outra limitação deste estudo deve-se ao processamento de categorização exaustiva das respostas abertas, que, por vezes, teve de ter em conta os verbos, substantivos ou adjetivos utilizados.

Além disso, teria sido pertinente relacionar o inquérito que foi enviado para os pais com a respetiva criança, o que teria permitido associar os dados e dar-lhes outro potencial de tratamento. Contudo, os inquéritos foram entregues às auxiliares da Instituição, não sendo possível determinar a quem pertenciam todos os inquéritos recebidos. De qualquer forma, como anteriormente referimos, julgamos assim ter diminuído a possibilidade de enviesamento devido ao fator de desejabilidade social, sendo as respostas mais transparentes.

4. Considerações finais

Através deste trabalho, foi possível conhecer as Preferências Lúdicas de um grupo de 42 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade, integradas em duas salas de jardim de infância de uma IPSS localizada numa zona socialmente desfavorecida, de classe média na região de Lisboa. Esta foi a primeira questão que conduziu o estudo e que consideramos ter conseguido responder.

Conclui-se que o género da criança é um fator importante na escolha das preferências lúdicas. Crianças do sexo feminino tendem, por um lado, a brincar mais em grupo e, por outro, a jogar mais com a *Playstation* e menos com a *Wii* quando estão em casa. Este resultado está de acordo com Fabes, Martin & Hanish (2003), em que se conclui que o brincar das meninas é mais social e cooperativo que o de meninos.

Relativamente à terceira pergunta desta investigação, constatou-se que, das quarentas e duas crianças inquiridas, trinta delas preferem brincar com amigos, apresentando um valor percentual de 71,4%, o que está de acordo com Downey, Hayes & O'Neill (2007).

Através deste estudo, não se conseguiram verificar diferenças significativas nas preferências lúdicas entre as crianças que têm mais aparelhos eletrónicos em casa e as que têm menos. Contudo, é importante destacar que o uso de tecnologias aumenta de frequência quando as crianças se encontram sozinhas, como se pode verificar através da discrepância de respostas entre pais e filhos no que se refere aos equipamentos disponíveis para a criança utilizar e brincar, e nas respostas dadas pelas crianças: “ver televisão”, “jogar no *tablet*”, “brincar no computador”, entre outros.

Relativamente à quinta questão do trabalho, através da literatura pesquisada e da análise dos inquéritos, compreendemos que as tecnologias estão a influenciar as preferências e as práticas lúdicas atuais. O entretenimento e a comunicação a nível tecnológico estão omnipresentes na vida das crianças, espelhando uma tendência de nível internacional relativamente a um maior crescimento do número de tecnologias nos lares no mundo desenvolvido (Rowan, 2013). Apesar disto, é relevante sublinhar o facto de as crianças terem bastantes preferências lúdicas caracterizadas pela ausência de tecnologias, tais como: “jogar ao camaleão”, “fazer desenhos”, “andar a cavalo”, “passear no parque”, entre outras.

Neste estudo, também foi possível verificar que, quanto mais a criança prefere utilizar o seu tempo livre com jogos eletrónicos, mais escolhe brincadeiras com

brinquedos eletrônicos e, conseqüentemente, mais aparelhos com ecrã. Além disso, o seu gasto de energia é mais baixo ou moderado e sugerem mais brinquedos para o interior da sua escola, em vez do exterior. O uso de maior número de produtos interativos por parte das crianças não se relaciona necessariamente com o facto de serem produtos novos ou tecnológicos, mas com a tentativa de preencher as necessidades lúdicas das crianças de maneira mais eficaz (Gilutz & Nielsen, 2002).

Com a análise dos dados recolhidos, foi possível concluir que todas as crianças gostam e compreendem a importância de brincar. Destaca-se ainda que, apesar da maioria das crianças ter vários aparelhos eletrônicos disponíveis em casa, as crianças em idade pré-escolar preenchem grande parte do seu tempo livre com atividades no exterior.

Refira-se ainda que, ao comparar as respostas dadas pelas crianças com as respostas dadas pelos pais, verificam-se algumas diferenças significativas face ao número de equipamentos eletrônicos com que as crianças brincam. Relativamente à questão que foi feita aos pais sobre os aparelhos com ecrã que tinham em casa para os seus filhos brincarem, existe a possibilidade de os pais terem em casa estes equipamentos, mas não os referirem, devido ao facto de não os considerarem como brinquedos para o uso das crianças.

Tendo em conta as respostas específicas dadas pelas crianças da sala dos 4 anos, refletiu-se acerca do facto de estas conhecerem realmente todos os aparelhos eletrônicos mencionados no inquérito e de os distinguirem, existindo a possibilidade de terem confundido um aparelho eletrónico por outro, como no caso da consola pela *Playstation*. Um exemplo disto relaciona-se com o caso do computador, um aparelho com que todas as crianças estão familiarizadas (tendo um dentro da sala de aula), em que nove dessas crianças mencionam que brincam/jogam com este aparelho eletrónico em casa, apesar dos pais indicarem que não apresentam esse aparelho no seu lar. Outras justificações para esta discrepância relacionam-se com a possibilidade de alguns pais terem assinalado *não*, em vez de *sim* por alguma razão que não nos é possível aceder, ou ao facto de algumas das crianças brincarem e jogarem com estes aparelhos eletrónicos sem o consentimento dos pais, eventualmente, na presença de outro familiar.

A sétima questão prendia-se com a disponibilidade de brinquedos na sua escola. Esta investigação também permitiu aferir as perceções que as crianças têm acerca dos brinquedos que não têm disponíveis na sua Instituição e que são sentidos como necessários. Os brinquedos enumerados pelas crianças de ambas as salas remetiam para

o espaço exterior, para o espaço interior ou para ambos os espaços, tornando-se um conjunto de dados inclusivo. Alguns exemplos desses brinquedos são: “bolas de futebol”, “patins”, “caixa de areia”, “baloços” “berlindes”, “massa de modelar”, entre outros. É de salientar que apenas uma criança mencionou a necessidade de a escola ter brinquedos/aparelhos eletrônicos - “televisão”.

Este estudo revelou-se pertinente no sentido em que, teoricamente, existem diversas opiniões sobre a utilização dos vários recursos lúdicos. As atividades lúdicas são um recurso pedagógico que podemos e devemos utilizar, visto que é através da ludicidade que as crianças aprendem, descobrem, experimentam, inventam e desenvolvem com mais prazer, dando mais qualidade a este nível de ensino.

Devido aos avanços tecnológicos e ao largo espectro de possibilidades relativas às tecnologias, existe uma necessidade urgente de criar mais estudos relativos ao uso das tecnologias por crianças e os seus efeitos nas mesmas. Como tal, consideram-se algumas investigações que julgamos pertinentes para se desenvolverem no futuro, conduzindo a uma melhor compreensão sobre as atividades lúdicas. Seguem-se alguns exemplos disso:

1. Descobrir o papel dos irmãos ao nível das oportunidades de aprendizagem relativas ao jogo e às tecnologias.
2. Compreender quais as atividades lúdicas que mais estimulam a aprendizagem das crianças em pré-escolar.
3. Verificar e relacionar a perceção que os pais têm das atividades lúdicas com as dos filhos.
4. Identificar as estratégias lúdicas mais significativas desenvolvidas pelos educadores.
5. Relacionar o papel da diferença geracional entre pais e filhos e a sua relevância ao nível de uma melhoria do uso das tecnologias.
6. Perceber de que forma as atividades lúdicas afetam o desenvolvimento emocional das crianças.

5. Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *A investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Editora ASA.
- Anderson, C. A. (2004, october 30). An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence*, 27, 113-122.
- Anderson, C. A. et al. (2009). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122(5), 1067-1072.
- Barra, M. (2004). Infância e internet. Interações na rede. Em *Autonomia 27* (Eds.), *Atas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*. Braga: Autonomia 27.
- Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. England: Open University Press.
- Benbasat, I., Goldstein, D. K. & Mead, M. (1987). The case research strategy in studies of information systems. *MIS Quarterly*, 24, 369-386.
- Berk, L., Mann, T. & Ogan, A. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning* (pp. 74-100). New York: Oxford University Press.
- Blake, R. & Sekuler, R. (2006). *Perception*. (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2003). Learning and development of preschool children. In Kozulin, A. (Ed.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 156-176). New York: Cambridge University Press.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2012). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? In C. Copple (Ed.), *Growing Minds: Building strong cognitive foundations in early childhood*. Washington DC: NAEYC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Bystrina, I. (1995). *Tópicos de semiótica e cultura*. São Paulo: CISC.
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia.

- Carvalho, A. M. A., Beraldo, K. E. A., Pedrosa, M. I. & Coelho, M. T. (2004). O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 291-300.
- Cordazzo, S. & Vieira, M. (2008). Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 365-373.
- Correia, I. (2007). Formação e caminhos de profissionalidade na educação de infância. *Cadernos de educação de infância*, 82, 8-13.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cró, L. (1994). *Atividades na educação pré-escolar e ativação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa. [Tese de doutoramento, apresentada na Escola Superior de Educação São João de Deus].
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *The sage handbook of qualitative research*. (3rd ed.). (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dias, I. (2005). O Lúdico: Educação & comunicação. Recuperado em abril 3, 2015, de https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf
- D'Oliveira, T. (2005). *Teses e dissertações*. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Downey, S., Hayes, N. & O'Neill, B. (2007). Play and technology for children aged 4-12. Recuperado em junho 2, 2015, de <http://arrow.dit.ie/cserrep/2/>
- Ferreira, P. A. (2003). Violência (ir)real? Contributo para uma reflexão acerca do impacto da violência dos jogos eletrónicos nas crianças e jovens. *Caleidoscópio: Revista de Comunicação e Cultura*, 4, 95-106.
- Ferreira, R. (2007). *Os fazeres na educação infantil*. (9ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. (2ª ed.). Loures: Lusociência.
- Gaja, R. (1993). *Videojuegos: alienación o desarrollo*. Barcelona: Grijalbo
- Gilutz, S. & Nielsen, J. (2002). *Usability of websites for children*. California: Nielsen Norman Group.
- Ginsburg, H. (2006). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play = learning* (pp. 145-168). New York: Oxford University Press.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de educação de infância*, 68, 45-46.

- Gomez, G. R., Flores, J. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, A. (2004). Métodos e técnicas de investigação social I. Recuperado em junho 29, 2015, de <https://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>
- Green, C. S. & Bavelier, D. (2006). The cognitive neuroscience of video games. In Humphreys L, Messaris P, (Eds.). *Digital media: Transformations in human communication* (pp. 211-223). New York: Peter Lang.
- Greitemeyer, T. & Mügge, D. (2014). Videogames do affect social outcomes: a meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(5), 578-89.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In *Handbook of qualitative research* (pp. 106-116). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hamilton, C., Soares, L. & Serrano, M. F. (1998). *Sistema educativo português: caracterização e propostas para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hammond, J. et al. (2014). An investigation of the impact of regular use of the wii fit to improve motor and psychosocial outcomes in children with movement difficulties: A pilot study. *Child Care Health Dev.*, 40(2), 165-175.
- Hong, S. B. et al. (2013). Reduced orbitofrontal cortical thickness in male adolescents with internet addiction. Recuperado em abril 7, 2015, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3608995/>
- Horn, J., Nourot, P., Scales, B. & Alward, F. (2007). *Play at the center of the Curriculum*. (4th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Howes, C. & Matheson, C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Huizinga, J. (1971). *Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural*. São Paulo: EDUSP.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens: O jogo como elemento de cultura*. Lisboa: Editora Perspetiva.
- Hutt, J. et al. (1989). *Play, exploration and learning: A natural history of the pre-school*. New York: Routledge.

- Jones, E. & Reynolds, G. (2011). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. (2nd ed.). New York and London: Teachers College Press.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O brincar e suas teorias*. (2^a ed.). São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (2000). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Kühn, S. et al. (2011, July 6). Brain areas consistently linked to individual differences in perceptual decision-making in younger as well as older adults before and after training. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(9), 2147-2158.
- Kuhn, T. S. (2000). *A Estrutura das revoluções científicas*. (5^a ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Lee, J. (1921). *Play in education*. New York: Macmillan.
- Li, R. et al. (2009). Enhancing the contrast sensitivity function through action video game training. *Nature Neuroscience*, 12, 549-555.
- Lin, F. et al. (2012). Abnormal white matter integrity in adolescents with internet addiction disorder: A tract-based spatial statistics study. Recuperado em julho 7, 2015, de <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0030253>
- Machado, M. M. (2003). *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Edições Loyola.
- Macintyre, C. (2001). *Enhancing learning through play: A developmental perspective for early years setting*. London: David Fulton Publishers.
- Martinez, L. & Ferreira, A. (2007). *Análise de dados com SPSS: Primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case studies applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Qualitativo-quantitativo. Oposição ou complementaridade?. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Mombarg, R., Jelsma, D. & Hartman, E. (2013). Effect of wii-intervention on balance of children with poor motor performance. *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2996-3003.
- Montaigne, M. (2002). Livro I. *Ensaio*. (2^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

- Monteiro, A. F. & Osório, A. J. (2015). *Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspectiva das crianças*. Braga. [Tese de doutoramento, apresentada na Universidade do Minho].
- Morais, C. (2010). Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa. Recuperado em maio 29, 2015, de <http://www.ipb.pt/~cmmm/discip/ConceitosEstatistica.pdf>
- Morgan, D. L. (1998). *Focus groups as qualitative research: Qualitative research methods series*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moyles, J. (1994). *A excelência de brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/ evaluación. Recuperado em julho 6, 2015, de http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Murphy et al. (2001). E-desk: A review of recent evidence on the effectiveness of discrete educational software. Recuperado em junho 25, 2015, de <http://www.sri.com/work/publications/e-desk-review-recent-evidence-effectiveness-discrete-educational-software>
- Ness, D., & Farenga, S. (2007). *Knowledge under construction: The importance of play in developing children's spatial and geometric thinking*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Neto, C. (1994). A família e a institucionalização dos tempos livres. *Ludens*, 14(1), 5-10.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. Em B. Pereira, A. Pinto, *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para Prevenir* (pp. 31-51). Porto: Edições ASA.
- Organização das Nações Unidas. (1989). Declaração dos direitos humanos. Recuperado em junho 20, 2015, de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Organização das Nações Unidas. (1989). A convenção sobre os direitos da criança. Recuperado em junho 20, 2015, de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html>
- Pais, N. (1992). Brincar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. XXVI, 3, 373-377.
- Paiva, N. & Costa, J. (2015). A influência da tecnologia na infância: Desenvolvimento ou ameaça?. Recuperado em abril 9, 2015, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>

- Parten, M. B. (1932, october). Social participation among pre-school children. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269.
- Pasquier, N. (1993). *Jouer pour Réussir*. France: Nathan.
- Paus-Hasebrink, I. (2007). Research methods and children. In J. Arnett (Ed.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media* (pp. 718-721). Thousand Oaks, NY: Sage Publications.
- Pereira, A. (1999). *SPSS - guia prático de utilização: Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, A. (2006). *Dados para ciências sociais e psicologia*. (6ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, H. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementariedade do SPSS*. (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1976). *A formação de símbolo na criança: Imitação, jogo, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ribeiro, J. P. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Rideout, V., Foehr, U. & Roberts, D. (2010). Generation m2: Media in the lives of 8- to 18-year-olds. Recuperado a julho 3, 2015, de <http://kff.org/other/poll-finding/report-generation-m2-media-in-the-lives/>
- Rocha, M. E. (1993). *A dimensão lúdica e o desenvolvimento humano*. Aveiro. [Tese de Mestrado apresentada na Universidade de Aveiro].
- Rosser, J. C. et al. (2007). The impact of video games on training surgeons in the 21st century. *Archives of Surgery*, 142(2), 181-186.
- Rowan, C. (2013). The impact of technology on the developing child. Recuperado em julho 4, 2015, de http://www.huffingtonpost.com/cris-rowan/technology-children-negative-impact_b_3343245.html
- Santos, S. M. P. (1999). *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Schiller, F. (2002). *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras.
- Silva, L. I. C., Pontes, F. A. R., Silva, S. D. B., Magalhães, C. M. C. & Bicharra, I. D. (2006). Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: A hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 114-121.

- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wadley, A. (1974). Just playing. Recuperado em junho 7, 2015, de <http://brainstorminglptic.blogspot.pt/2012/01/apenas-brincar-de-anita-wadley.html>
- Waldman, M., Nicholson, S., Adilov, N. & Williams, J. (2008). Autism prevalence and precipitation rates in California, Oregon and Washington counties. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 162, 1026-1034.
- Wallon, N. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Armand Colin Editeur.
- Wasserman, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Weber, R., Ritterfeld, U. & Mathiak, K. (2006). Does playing violent video games induce aggression?: Empirical evidence of a functional magnetic resonance imaging study. *Media Psychology*, 8(1), 39-60.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yuan, K. et al. (2011). Microstructure abnormalities in adolescents with internet addiction disorder. Recuperado em julho 7, 2015, de <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0020708>
- Zhou, Y. et al. (2011). Gray matter abnormalities in internet addiction: A voxel-based morphometry study. *European Journal of Radiology*, 79(1), 92-95.
- Zimmerman, A. (2011). The Holiday Toy Popularity Contest. Recuperado em julho 12, 2015, de <http://www.wsj.com/articles/SB10001424052970204903804577082440694490370>
- Zimmerman, F., Christakis, D. & Meltzoff, A. (2007, august 7). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *The Journal of Pediatrics*, 151, 364-368.

Anexo 1

AUTORIZAÇÃO

O meu nome é Joana Ribeiro, sou aluna de Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, referente à unidade curricular de Ensino de Práticas Pedagógicas Supervisionadas.

Venho por este meio solicitar a vossa permissão para a realização de um questionário com o/a seu/sua filho/a que surge no âmbito de uma investigação alusiva às preferências lúdicas das crianças. O questionário é de preenchimento individual, de resposta anónima e confidencial.

Além disso, gostaria de pedir a vossa colaboração para a realização deste estudo, respondendo às perguntas que seguem com este pedido de autorização. Os dados recolhidos são absolutamente confidenciais, pelo que não deverá conter qualquer informação que o identifique. É de extrema importância que responda a todas as perguntas com a máxima sinceridade.

Antecipadamente grata pela colaboração prestada e com o compromisso de cumprimento das normas éticas que presidem a este tipo de estudo, coloco-me à disposição de V. Ex.^a para qualquer esclarecimento que considere importante.

- Autorizo
- Não autorizo

Respeitosos cumprimentos,

Muito obrigada pela colaboração.

Lisboa, 1 de junho de 2015

Anexo 2

O presente questionário surge no âmbito de uma investigação levada a cabo por uma aluna de Mestrado de Qualificação para a docência em Educação Pré-escolar do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, referente à unidade curricular de Ensino de Práticas Pedagógicas Supervisionadas.

O questionário é de preenchimento individual de resposta anónima e confidencial e o tempo previsto de resposta a este inquérito é de cerca de três minutos.

1 - Em casa, quais são as brincadeiras favoritas do/a seu/sua filho/a?

2 - Por semana, quanto tempo de atividade física pratica o/a seu/sua filho/a (aproximadamente)?

3 - Quais destes brinquedos/passatempos (equipamentos eletrónicos com ecrã) tem disponíveis na sua casa para o/a seu/sua filho/a brincar?

• **Televisão**

Sim

Não

• **Telemóvel**

Sim

Não

• **Smartphones**

Sim

Não

• **Tablet**

Sim

Não

• **Computador**

Sim

Não

• **Wii**

Sim

Não

• **Consola**

Sim

Não

• **PlayStation**

Sim

Não

• **PlayStation Portátil**

Sim

Não

• **PlayStation Vita**

Sim

Não

• **Nintendo**

Sim

Não

• **Outro:**

4 - Por dia, quanto tempo brinca o/a seu/sua filho/a com esses brinquedos/passatempos eletrônicos?

- cerca de meia hora;
- cerca de uma hora;
- cerca de uma hora e trinta minutos;
- cerca de duas horas;
- mais de duas horas.

Obrigada pelo tempo dispensado.

Anexo 3

O presente questionário surge no âmbito de uma investigação levada a cabo por uma aluna de Mestrado de Qualificação para a docência em Educação Pré-escolar do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, referente à unidade curricular de Ensino de Práticas Pedagógicas Supervisionadas.

O questionário é de preenchimento individual de resposta anónima e confidencial e o tempo previsto de resposta a este inquérito é de cerca de cinco minutos.

1. Achas que é importante brincar?

- Sim
 Não

2. Gostas de brincar?

- Sim
 Não

3. Preferes brincar sozinho ou com os teus amigos?

- Sozinho
 Amigos

4. Preferes usar o teu tempo livre com:

- jogos eletrónicos.
 atividades ao ar livre.

5. Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?

6. Quais são os brinquedos que achas que a escola deveria ter, mas que não tem?

7. Quando estás em casa, quais destes brinquedos costumás usar para brincar?

• **Televisão**

Sim

Não

• **Telemóvel**

Sim

Não

• **Smartphones**

Sim

Não

• **Tablet**

Sim

Não

• **Computador**

Sim

Não

• **Wii**

Sim

Não

• **Consola**

Sim

Não

• **PlayStation**

Sim

Não

• **PlayStation Portátil**

Sim

Não

• **PlayStation Vita**

Sim

Não

• **Nintendo**

Sim

Não

• **Outro:**

Obrigada pelo tempo dispensado!

Anexo 4

Perguntas abertas às crianças da sala dos 4 anos

Crianças	Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?	Quais são os brinquedos que achas que a escola deveria ter, mas que não tem?
1	Brincar com os bonecos pequenos e com os carros.	Livros e jogos de magia.
2	Às mães e aos pais.	Alimentos para dar de comer aos bonecos e conjunto de chá.
3	Ver televisão com uma amiga.	<i>Barbies</i> e sereias bonitas.
4	Jogar no <i>tablet</i> e no telemóvel.	Aviões de brincar, papagaios para voar.
5	Ver desenhos animados.	Plasticina, <i>Fadas Voadoras</i> .
6	Ir para a piscina brincar.	Televisão e <i>Cromos do Benfica</i> .
7	Cantar músicas no parque aquático.	Carros telecomandados.
8	Futebol.	Bolas de futebol e <i>Cartas do Pokémon</i> .
9	Brincar às professoras.	<i>Peluches do Furby</i> .
10	Jogar à apanhada na quinta da tia.	Animais de plástico que mexem e andam sozinhos.
11	Brincar às escondidas com os amigos.	Piscina no recreio com submarinos.
12	Jogar no computador.	Bonecos que choram, insufláveis para saltar.
13	Brincar com os meus carros.	Camião do lixo, uma estrada para os carros passarem.
14	Jogar jogos (<i>Puzzles</i>).	Livros novos e mesa de ferramentas.
15	Fazer um castelo de areia na praia.	Balde e uma pá para o jardim.
16	Jogar no <i>iPad</i> .	<i>Monstros</i> de plástico do filme.
17	Ir ao parque de <i>Skate</i> com o mano.	Caixa de areia, <i>Skate</i> .
18	Jogar à bola e às escondidas.	Bola de futebol e <i>Power Rangers</i> .
19	Ver desenhos animados.	Baloços, bonecas que falam.
20	Fazer desenhos e cantar.	Máscaras e vestidos para a casinha.

Anexo 5

Perguntas abertas às crianças da sala dos 5 anos

Crianças	Se durante uma tarde puderes escolher qualquer brincadeira para fazer, o que escolhes?	Quais são os brinquedos que achas que a escola deveria ter, mas que não tem?
1	Ir ao parque.	Póneis de brincar e <i>Minions</i> .
2	Ir ao jardim zoológico dar comida aos animais.	Campo de futebol e bolas.
3	Brincar com o meu camião que leva transportes.	Dinossauros e matraquilhos.
4	Ver televisão (Canal Panda).	<i>Fadas Winks</i> e fatos de princesas.
5	Pintar com as tintas da mãe.	Massa de modelar para fazer animais.
6	Cantar no <i>Karaoke</i> da Violetta.	Livros para colorir, tambores, pistolas de água.
7	Fazer uma guerra de água.	Pistolas, plasticina.
8	Brincar no computador ou ver televisão.	<i>Kit de Ciência</i> e foguetões.
9	Cozinhar com a mãe e comer o que fica na taça dos bolos.	Bolinhas de sabão.
10	Brincava com a minha oficina na sala.	Pistas de comboios e um <i>Cão Robô</i> .
11	Andar a cavalo na quinta do avô.	Cordas para saltar à corda e arcos.
12	Jogar no <i>tablet</i> do pai.	Túneis no recreio e escorregas.
13	Ver televisão.	Bolas para jogar futebol e patins.
14	Ir à praia fazer um castelo de areia.	Piscina de plástico pequenina e boias.
15	Estar a comandar o meu avião com o controlo remoto.	<i>Mini-carros</i> para fazer corridas.
16	Ir andar de bicicleta com os primos.	Peluches grandes e uma casa das bonecas.
17	Ver televisão ou ir ao cinema.	Flauta para tocar.
18	Jogar no telemóvel do pai ao <i>Angry Birds</i> .	Berlindes e cartas.
19	Brincar com os carros.	Fatos para vestir, balões e mais legos.

20	Ir passear para o parque e brincar no carrossel.	Princesas (fatos para vestir), coroas e pulseiras.
21	Ir à praia e comer um gelado e saltar no mar.	<i>Rapunzel</i> e o seu Castelo.
22	Brincar às escondidas.	<i>Barbies</i> e <i>Nenucos</i> que comem.

Anexo 6

Perguntas abertas aos pais das crianças da sala dos 4 anos

Crianças	Em casa quais são as brincadeiras favoritas do/a seu/sua filho/a?	Por semana, quanto tempo de atividade física pratica o/a seu/sua filho/a (aproximadamente)?
1	Jogar <i>Legos</i> e ver televisão.	4 a 5 horas.
2	Fazer desenhos, ver desenhos animados e brincar com a irmã.	5 horas semanais (natação, dança e ginástica).
3	Gosta de brincar com pistas de carros, com <i>Puzzles</i> , ver livros, ver televisão.	Sempre que posso (5).
4	Jogos digitais vários (em <i>iPad</i>) – <i>Angry Birds</i> , <i>Sago Mini</i> , brincar com carrinhos, <i>Puzzles</i> , dinossauros.	Natação: 1h/semana; na escola: 1h.
5	Brincar com os carros.	6 horas.
6	Livros (animais), fazer desenhos, trabalhos manuais, espetáculos com animais (teatro) e <i>Legos</i> .	2 a 3 horas.
7	Jogar ao camaleão.	7 horas por semana.
8	Brincar com os carros fazendo filas, provocando acidentes; aos polícias e ladrões.	Entre a natação e a prática da bicicleta ao fim de semana aproximadamente 4 horas.
9	Gosta de brincar com <i>Legos</i> , brincar com a <i>Tenda do Panda</i> a fazer de gruta e que é um índio, jogos de construção, gosta brincar com os carros e jogar à bola.	O meu filho faz natação 2x por semana aproximadamente 45 minutos cada aula.
10	Jogar à bola, jogos de tabuleiro, jogar com o irmão.	2 horas natação por semana.
11	Gosta de brincar com <i>Legos</i> , <i>Puzzles</i> e com os carros do mano.	3h.
12	Computador, telemóvel, brincar com água.	10 horas.
13	Brincar com as bonecas, às irmãs.	30 minutos.
14	Cadernos atividades, <i>Puzzles</i> , <i>Legos</i> , brincar com carros e bonecos.	1 vez/semana, na escola.
15	Ver TV (Canal Panda) e brincar às “professoras” e às “ <i>Winx</i> ”. Temos um espaço exterior que a minha filha usufrui e brinca:	2 horas.

	corre, joga à bola, saltar à corda, etc...	
16	Esconde, jogos no <i>tablet</i> e brinquedos como carrinhos, dinossauros, super-heróis.	2 horas.
17	Gosta de brincar com todos os brinquedos, mas o que mais gosta é de fazer de mãe e brincar com os bebés (<i>Nenuco</i>), ver TV.	Em casa 1 hora por dia, até à hora de ir dormir.
18	Desenhar, <i>Playmobil</i> , <i>Legos</i> , <i>Puzzles</i> , jogos de memória, jogos com números, etc.	Não tem desporto extra-curricular, mas também não pára quieto. (2h)
19	Pintar/desenhar, <i>Legos</i> , ver livros, brincar com bonecos(as), ver e ouvir músicas.	3/5 horas (piscina + ginástica + dança).
20	Brincar com as bonecas, fazer <i>Puzzles</i> , brincar ao “faz-de-conta”, jogar jogos eletrónicos, fazer pinturas.	2 horas.

Anexo 7

Perguntas abertas aos pais das crianças da sala dos 5 anos

Crianças	Em casa quais são as brincadeiras favoritas do/a seu/sua filho/a?	Por semana, quanto tempo de atividade física pratica o/a seu/sua filho/a (aproximadamente)?
1	<i>Legos, bonecos, jogos de mesa.</i>	2 horas.
2	Computador, bicicleta, piscina.	7 horas.
3	Fazer construções com <i>legos</i> .	Cerca de 9 horas.
4	Jogos, bonecos, imitação do meio restaurantes, lojas, etc.).	3h30m.
5	Brincar com as <i>Pynipons, Barbies e Nenucos</i> . Fazer desfiles de “moda”. Fazer desenhos e brincar com a irmã.	5 horas semanais (natação, dança criativa e ginástica).
6	Brincar com bonecas, fazer desenhos, puzzles.	4 horas por semana.
7	Jogar telemóvel pai, jogar <i>legos</i> , jogar consola, <i>puzzles</i> .	2 horas.
8	A minha filha adora brincar, ao <i>faz-de-conta</i> .	Só pratica atividade física na escola 1 h.
9	Brincar com os brinquedos, ver livros, ver televisão, iPad.	Piscina 2x por semana + ida a parques para crianças – 5h.
10	Representar histórias; brincar com carros, jogar à bola; cantar; correr; jogar às escondidas.	Em casa/fora da escola: 10 horas semanais.
11	Jogar à apanhada, saltar à corda, jogar no computador.	3 horas por semana.
12	Desenhos/ Pintar/ <i>Puzzles</i> .	+/- 4 horas.
13	Pintura, espetáculos, correr e saltar à corda.	A minha filha faz 5 horas.
14	Jogar à bola, construções e desenhos.	4 horas por semana.
15	Jogar no computador, fazer pinturas no quadro de giz, jogar à apanhada.	4 horas por semana.
16	Brincar na casinha das bonecas, desenhar e <i>legos</i> .	5 horas semanais.
17	<i>Puzzles, legos, carros do mano.</i>	3h.

18	Adora fazer desenhos no <i>Paint</i> (computador), dançar, cantar e pentear as suas barbies.	Cerca de duas horas por semana.
19	Brincar no <i>Tablet</i> , fazer jogos de memória e adora brincar com os bonecos do <i>Mcdonald's</i> .	Mais ou menos 3 horas.
20	Gosta de vestir as roupas da mãe, dar banho às bonecas e contar histórias olhando para as imagens dos livros.	A minha filha pratica cerca de três horas por semana.
21	O meu filho gosta de brincar aos astronautas/ saltar em cima da cama/ montar rampas e estradas para os carrinhos.	3 horas por semana.
22	Apanhar insetos no jardim, festas de pijama, brincar no computador e ver filmes da <i>Disney</i> .	2 horas aproximadamente.