

Resumo

Para as crianças, brincar é um ato natural durante o qual, em liberdade e com espontaneidade, desenvolvem a sua sensibilidade, a sua criatividade e as suas competências pessoais e sociais.

O presente relatório visa aprofundar o conhecimento sobre a brincadeira livre nos contextos de Jardim-de-Infância, a partir da perspetiva dos educadores.

Para a recolha dos dados, recorreu-se à realização de inquéritos por questionário visando analisar quanto tempo atribuem os educadores à brincadeira livre no seu planeamento. Os questionários foram entregues a 173 educadores de infância na região da Amadora e de Odivelas, tendo sido devolvidos 57,8% dos questionários.

A análise das respostas evidenciou que muitos dos participantes não seguem só um modelo educativo, mas implementam o que consideram ser o melhor de cada um.

A análise dos dados demonstrou que não existe diferenças significativas no tempo estipulado para a brincadeira livre e que existe uma grande diversidade de áreas disponíveis para que as crianças possam brincar de acordo com a sua motivação naquele momento.

Neste trabalho, refletiu-se ainda sobre a implicação e participação das crianças no planeamento da Brincadeira Livre, sobre os cantinhos pelos quais demonstram maior ou menor preferência.

Concluiu-se que os educadores destinam o mesmo tempo tanto para a brincadeira livre no interior (sala) como no exterior (recreio). Como referem diversos autores, é importante que as brincadeiras das crianças ocorram em ambos os contextos e que ambos se complementem e completam as brincadeiras das crianças.

Palavras-Chave: Brincadeira Livre, Planeamento, Educador de Infância, Jardim-de-Infância, Cantinho

Abstract

For children, play is a natural act during which, in freedom and spontaneity, they develop their sensitivity, their creativity and their personal and social skills.

This report aims at deepen knowledge about the free play in the contexts of kindergarten, from the perspective of teachers.

For data collection, surveys were carried out by questionnaire in order to analyze how much time do the educators dedicate to free play in their planning. Questionnaires were given to 173 kindergarten teachers in the area of Amadora and Odivelas, having been returned 57.8% of the questionnaires.

The analysis of the responses showed that many of the participants follow not only an educational model, but implementing what they consider to be the best of each one.

The data analysis showed no significant differences in the stipulated time for free play, and there is a great diversity of areas available so children can play according to their motivation at that time.

In this paper there's a reflection about the involvement and participation of children in planning Free Play, and also on the little corners, for which they demonstrate greater or lesser preference.

It is concluded that educators give the same time both the free play inside (room) and outside (playground). As mentioned by several authors, it is important that children's play occur in both contexts and that both complement each other and complete the child's play.

Keywords: *Free Play, Planning, Childhood Educator, kindergarten, Little Corners*

Índice

Resumo	I
<i>Abstract</i>	II
Índice de Figuras	3
Lista de Abreviaturas	4
Introdução	5
Capítulo 1	7
1. Enquadramento Teórico	8
1. O Brincar, a brincadeira e o jogo	8
2. O Brinquedo	11
3. Brincadeira Livre e Brincadeira Orientada	11
4. Áreas ou cantinhos? O que são?	12
4. Espaço interior e exterior para a brincadeira	15
5. Planeamento da Brincadeira	16
6. Planeamento do Educador	17
7. Modelos Educativos aplicados pelos educadores	18
Movimento da Escola Moderna (MEM)	18
Método João de Deus	19
<i>Reggio Emilia</i>	19
<i>High Scope</i>	20
Maria Montessori	20
8. O papel do educador enquanto promotor de situações de aprendizagens através das brincadeiras	21
Capítulo 2	23
2. Problemática e metodologia	24
1. Problema, objetivo e questões de investigação	24

2. Paradigma	25
3. <i>Design</i> do estudo	25
4. Amostra	26
5. Instrumentos de recolha de dados	26
6. Tratamento e análise de dados	30
Capítulo 3	32
3. Apresentação e Discussão de Resultados	33
1. Apresentação dos resultados	33
2. Discussão dos resultados	42
4.Considerações Finais	45
Referências	47
Anexos	50
Anexo I – Guião do Questionário aos Educadores	51

Índice de Figuras

Figura 1-Género.....	33
Figura 2-Idades	33
Figura 3-Anos de Serviço	34
Figura 4-Modelo Educativo Implementado.....	35
Figura 5-Tempo de Brincadeira Livre em Contexto de Sala (minutos)	36
Figura 6-Tempo de Brincadeira Livre no Exterior (minutos)	36
Figura 7-Introdução do Tempo de Brincadeira na Planificação.....	37
Figura 8-Colaboração das Crianças nas Planificações	38
Figura 9-Respostas dadas pelos Educadores e respetivas categorizações	40
Figura 10-Áreas Disponíveis Diariamente	41
Figura 11-Áreas Mais Escolhidas.....	41
Figura 12-Áreas Menos Escolhidas.....	42

Lista de Abreviaturas

ISEC- Instituto Superior de Educação e Ciências

MEM- Movimento Escola Moderna

JD- João de Deus

RE- *Reggio Emilia*

HS- *High Scope*

MM- Maria Montessori

N- Número mínimo de sujeitos da amostra

k- Número de questões presentes no questionário

r- Correlação de Pearson

rs- Correlação de Sperman

p- Grau de significância

Introdução

Nos últimos tempos no pré-escolar, o tempo de brincadeira livre cada vez se está a perder mais e está a ganhar mais espaço para que as crianças passem a estar mais tempo sentadas nas secretárias a fazer trabalhos.

Este estudo surgiu como resultado dessa constatação, de uma realidade observada atualmente em muitos Jardim-de-Infância: as crianças não brincarem muito tempo nas áreas da sala em atividade lúdica livre. Ficou então decidido realizar questionários a um grupo mais alargado de educadores para se aprofundar qual a importância que os educadores atribuem à Brincadeira Livre e que tempo é que lhe destinam. Através destes questionários vamos poder averiguar realmente quanto tempo as crianças brincam livremente em sala nos diversos modelos educativos. Infelizmente, em Portugal existem poucos estudos relativamente a este tema, o que dificulta a comparação de resultados.

Como futuras educadoras, devemos ter em atenção que seremos parte integrante da formação de um futuro cidadão. Para isso é fundamental ajudarmos as crianças crescerem num ambiente segura e com base nos valores sociais como cidadãos detentores de direitos e deveres, para que possam procurar estabelecer o seu bem-estar e a sua felicidade.

Segundo a Grande Enciclopédia Universal (s/d), *lúdico* tem origem na palavra “*ludus*” que quer dizer “jogos” e “brincar”. E neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimento, isto dá à criança oportunidades de aprender. O lúdico faz parte da atividade humana e caracteriza-se por ser espontânea e funcional, aqui não importa o resultado, mas sim, a ação, o movimento vivido.

O *brincar* é mais do que um simples ato ou tempo que a criança tem para se expressar livremente com ou sem materiais.

Na minha opinião, o brincar é uma experiência em que a criança liberta o seu “eu” imaginário e na qual a criança pode ser quem quiser sem que ela pense que estão a olhar para ela, mas sim para o que a criança está a representar e podendo assim desinibir-se perante os seus colegas e educadores, como por exemplo numa dramatização a criança

pode estar vestida com o fato de princesa e estar a ser associada a uma princesa e não estar associada a ela na realidade.

Este relatório está organizado por capítulos: no primeiro capítulo, é apresentado o enquadramento teórico relativamente a este tema, a brincadeira livre vs brincadeiras orientadas, os diversos modelos adotados pelos educadores. No segundo capítulo, serão expostas as questões de partida, os objetivos, a metodologia e os procedimentos de recolha de dados. No terceiro e último capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos nos questionários. São ainda apresentadas as considerações finais, onde serão identificadas as limitações que este estudo teve, que conclusão tiramos destes resultados e que novos estudos podem surgir. Por fim, surgirão as referências bibliográficas utilizadas e os anexos.

Capítulo 1

1. Enquadramento Teórico

1. O Brincar, a brincadeira e o jogo

Brincar é considerado um fator importante na vida de uma criança, pois é através desse ato que a mesma adquire aprendizagens significativas, prevendo assim o seu futuro. Brock, Olusoga, Jarvis & Brock (2011) Referem que “ (...) a brincadeira é uma experiência flexível e autodirecionada, que serve tanto para as necessidades de uma criança individualmente como para sociedade futura na qual ela viverá na vida adulta.” (p.25). É a partir desta frase que muitos educadores acreditam que o brincar esteja no princípio para que a criança se construa como ser humano nos diversos níveis de desenvolvimento, tal com alude Garvey (1992), “ (...) brincar seria uma atividade instintiva que teria como função desenvolver aptidões necessárias para a vida adulta” (p. 9-10).

Segundo Wajshop (1995), durante a época Renascentista, os humanistas perceberam as possibilidades educativas dos jogos e das brincadeiras e passaram utiliza-los no dia – a – dia das suas crianças. Desde essa altura que a brincadeira passou a ser considerada uma atividade fundamental para os novos seres e assim passaram a ser “proibidas” as brincadeiras consideradas “más” e aconselhando-se apenas aquelas consideradas “boas”. Com estas brincadeiras “boas”, os humanistas desta época começaram a ver a brincadeira como sendo uma atividade inata que desenvolvia e que protegia a criança dos males causados pelo trabalho árduo e desgastante do mundo adulto (p.63).

O mesmo autor refere que, entre as crianças, a brincadeira é *“um ato natural que está sempre presente, para que o mesmo se possa expressar através de diversas atividades lúdicas, tais como: os jogos, a música, a expressão corporal, entre outras. Estas atividades são importantes pois mantêm a espontaneidade das crianças.”* (p.156).

A atividade lúdica tem como objetivo, produzir prazer e de divertir ao mesmo tempo, que vai desenvolvendo na criança *“habilidades cognitivas, motoras, o conhecimento e favorece a criatividade. Assim, os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve.”* (Wajshop,1995, p.68)). Com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar o que já exige

uma adaptação mais completa. Segundo Piaget (1977), “essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essa atividade lúdica, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato (p.156).

Segundo Garvey (1992), o brincar é um “comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação” (p.5).

Esta autora defende que o brincar é um elemento que acontece em todos os períodos de vida de uma criança e com ele (brincar), esta vai conhecendo o mundo à sua volta.

Segundo a Unicef (s/d), todas as crianças têm direito de brincar. Ao preservar este direito, garante-se assim o Princípio VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Citando Oliveira (2000), o brincar *não “significa apenas recrear, é muito mais do que isso, brincar caracteriza-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida.”* Assim, através do brincar, a criança desenvolve capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como a afetividade, a motricidade, a inteligência, a sociabilidade e a criatividade. Segundo Costa (2010), o brincar é um *”jogo simbólico, onde a criança constrói e representa as suas vivências, onde aprende a partilhar brinquedos e regras. A partir destes jogos, a criança fortalece as relações com os seus pares e juntos descobrem apreendem novos conhecimentos”*. Este jogo simbólico dá a oportunidade de a criança poder criar e recriar as suas próprias regras e as regras da brincadeira, dando a oportunidade de recriar situações do seu quotidiano.

Segundo Piaget (1977), este jogo simbólico é

Uma representação corporal do imaginário, apesar de ser tudo fantasia da criança esta atividade que mostra como é a realidade (...) Quando a criança está a “representar simbolicamente” está também a trabalhar as suas habilidades motoras, já que durante a brincadeira está sempre a saltar, correr, entre outras. (...) O faz de conta vai permitir à criança recriar experiências da

vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.

Garvey (1992) critica Piaget, pois quando o pedagogo realça a importância das mudanças do desenvolvimento cognitivo individual, que a criança deve fantasiar sozinha e que depois deve brincar a pares, a autora realça que acha mais importante que a criança brinque sozinha e que acha secundário as brincadeiras fantasiadas a pares, a mesma considera que é mais importante aprender as regras primeiramente sozinha e depois em brincadeiras ou jogos a pares.

Também Vygotsky (1988), refere que o jogo simbólico *“configura o desenvolvimento dos processos psicológicos e a inserção social e cultural da criança”*. Alude ainda que o brincar proporciona o desenvolvimento infantil pela *“criação da situação imaginária, considerando que o que passa despercebido na vida da criança torna-se regra de comportamento na brincadeira”*.

A criança, ao brincar, quer sozinha, quer a pares, está em constante desenvolvimento e é bom o educador estar sempre atento às habilidades e competências que estão a ser desenvolvidas durante aquela atividade lúdica. Enquanto a criança brinca e sem que a mesma se aperceba o educador está a *“avaliar”* a riqueza da brincadeira e da participação da criança na mesma.

As atividades lúdicas são fundamentais na formação das crianças e verdadeiras facilitadoras nos relacionamentos e nas vivências no contexto escolar, pois a mesma promove a imaginação e, principalmente, as transformações da criança.

É por meio da brincadeira que a criança aprende e reproduz o seu discurso, construindo o seu próprio pensamento. Para Vygotsky (1988), a linguagem tem uma importância central no desenvolvimento cognitivo,

A brincadeira origina nas crianças uma “zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (p. 97)

2. O Brinquedo

O brinquedo é um suporte da brincadeira, ajudando a criança na imaginação de diversas brincadeiras. Para a criança, o brinquedo é um apoio na ação que desempenha ao brincar.

Ainda segundo Kishimoto (1994), *“O vocábulo brinquedo não pode ser reduzido a pluralidade de sentidos do jogo, pois liga a criança à dimensão material, cultural e técnica.”* (p.21).

Para a mesma autora (1994), *“ O brinquedo é diferente do jogo. O brinquedo é uma ligação íntima com a criança, na ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.”* (p.21)

Vygotsky (1988), relata ainda que o *“papel do brinquedo é um suporte da brincadeira”* e ainda que *“tem uma grande influência no desenvolvimento da criança.”* Com o brinquedo a criança cria situações de ação com significado para ela. Também para Kishimoto (1994), o brinquedo é visto como um *“objeto suporte de brincadeira”*.

Referindo a mesma autora (1994), existem dois gêneros de brinquedos: “Os brinquedos podem ser considerados brinquedos estruturados e não estruturados”. Os brinquedos estruturados são aqueles que já vêm preparados para as crianças brincarem, tais como as bonecas, os legos, os carros, entre outros.

Os brinquedos não estruturados são qualquer objeto que, nas mãos das crianças, seja alvo de manipulação na sua imaginação. Por exemplo, um simples pau da rua, nas mãos das crianças, pode ser transformado num avião ou numa espada.

3. Brincadeira Livre e Brincadeira Orientada

Segundo Moyles (2006), a brincadeira livre *“passou a ser vista não só como importante, mas também como uma componente essencial no desenvolvimento social, intelectual, criativo e pessoal da criança.”*

É através das brincadeiras livres que a criança “explora, aprende determinadas atitudes e respostas às diversas situações da sociedade.” Moyles (2006). Pode-se dizer que por não haver imposição de ideias e de materiais por parte do adulto de sala, a brincadeira livre torna as aprendizagens mais significativas e sem repressões. (p.29)

É importante salientar ainda, para que haja um ambiente favorável para estas brincadeiras livres, é necessário que o “espaço e os materiais estejam à disposição da criança e das suas brincadeiras.” (Hohmann & Weikart, 1995,p.165).

Na atualidade, o que acontece em muitas escolas é que a “brincadeira livre ainda não é vista como sendo uma atividade principal da criança.” (Wajshop,1995).

Ainda não existe uma terminação certa para o termo de brincadeira orientada, pois existem diversos autores que lhe chamam de diversas maneiras, tais como: Moyles (2006), chama de “*brincar dirigido*” e Kishimoto (1994), chama de “*jogo educativo*”.

Esta brincadeira caracteriza-se por ter o apoio do adulto de sala, como por exemplo através das observações das brincadeiras das crianças, o educador intervêm, dando sugestões ou opiniões, tornando-se numa brincadeira orientada. Com estas opiniões as brincadeiras das crianças ficam mais enriquecidas.

4. Áreas ou cantinhos? O que são?

Para uma melhor organização do espaço físico nas salas foi criada uma estrutura chamada de *cantinhos ou áreas* de interesse específico, diferenciadas com materiais próprios com que as identificam e diferenciam, permitindo assim a realização de diferentes atividades. Nessas áreas, as crianças podem desenvolver a sua capacidade criativa, como exercitar a sua manipulação e desenvolvimento cognitivo.

Um espaço bem organizado é promotor nas crianças de desenvolvimento pessoal e social, criando oportunidade de exploração, de envolvimento significativo com materiais e colegas. Brincar e o conviver nas diferentes áreas privilegia a dimensão relacional, afetiva, de linguagem e de comunicação. É também nestas áreas diferenciadas onde as crianças exprimem as suas emoções e sentimentos, desenvolvem a sua autonomia, fazendo as suas escolhas de acordo com os seus interesses, através deste facto, permite ai adulto perceber quais as preferências das crianças, quais as suas dificuldades e por vezes perceber o contexto familiar onde estão inseridos (por exemplo na área da casa as crianças representam os papéis sociais com os quais estão familiarizados ou que visualizam através das histórias ou desenhos animados).

Para que essas áreas sejam estimulantes e proporcionem harmonia e que sejam de uso independente, os educadores devem manter essas áreas organizadas com materiais

diversificados. Estas *áreas ou cantinhos* devem ser planeadas de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeira e de atividades que as crianças gostem. Segundo Batista (2009),

Os cantos favorecem a uma estrutura da sala que reúne o dinamismo, a plasticidade e a flexibilidade característicos das próprias crianças. O seu objetivo é potencializar a autonomia cognitiva e, por esse motivo, as crianças escolhem o canto mais desejado. A própria criança decide, organiza e realiza a atividade que o canto a incita. (pág. 135)

Para Hohmann & Weikart (1995), estas áreas são criadas para que as crianças tenham a iniciativa para tomarem as suas decisões e sejam descobridoras de soluções para eventuais problemas que surjam. Os educadores, ao promoverem e encorajarem as crianças a descobrir, a envolverem-se, a usar e a saber arrumar, estão a promover a independência das crianças. Fazem-nas acreditar que são capazes de realizar uma tarefa sozinhos.

Com a utilização destas áreas, desenvolvem a sua autonomia, sendo que estas podem fazer as suas escolhas, não só em que área querem ir trabalhar, mas também em relação aos parceiros de brincadeira, influenciando, assim, a socialização com os seus pares.

A organização dos espaços deve ser numa quantidade certa para que não haja em demasia ou que sejam poucas e que não cheguem para todo o grupo. Estas áreas devem ser selecionadas de acordo com a intenção do educador e com os interesses do grupo. Devem também ter materiais diversificados, que estejam ao alcance e disponíveis para as crianças. Segundo Hohmann & Weikart (1995), “como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objetos que estão disponíveis e onde os encontrar.” (p.165)

Batista (2009) e Hohmann & Weikart (1995) destacam diversas áreas de interesse, umas com os mesmos nomes, outras com nomes diferentes, mas que simbolizam o mesmo. Uma das áreas é a *área da casa*, em que a criança representa as atividades que vê algum familiar a fazer na vida real. Uma outra área é a da *biblioteca*, em que as crianças ouvem, reproduzem através da memorização as histórias. É uma área em que as crianças podem estar a contar as histórias ou a ler revistas ou jornais sozinhos ou acompanhados por colegas ou educadores. Segundo Batista (2009), “os livros devem possuir figuras de

boa qualidade, pois na Educação Infantil não há leitura do código escrito e, sim de imagens e de percepção visual, porque o que essas crianças veem é interiorizado.” (p.161). Um outro canto é o das *construções*, aqui no qual as crianças trabalham a diversidade de experiências de motricidade, tal como o encaixar, o rolar, o empilhar as peças, entre outras. Entre outras áreas, os dois autores fazem referência à *área do exterior*. Nesta área, as crianças são livres de correr, saltar, fazer jogos de roda, andar em triciclos. Segundo Hohmann & Weikart (1995), *“quando estão no exterior as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior.”* (p.212)

Todas estas áreas devem estar identificadas, para que seja mais fácil para as crianças arrumarem os materiais depois de brincarem, os seus locais também devem estar identificados. Assim é mais fácil para as crianças encontrarem e devolverem os materiais e assim tornarem-se mais autónomos. Estas etiquetas podem ser feitas de diversas maneiras (imagem do próprio material, um desenho do objeto, um recorte de jornal/revista do objeto ou fotografia) que pode ser feito em conjunto com as crianças. Para as crianças que estão interessadas na escrita juntamente com o educador podem escrever o nome do objeto e o respetivo desenho na etiqueta. Segundo Hohmann & Weikart (1995), *“os rótulos das caixas devem fazer sentido para as crianças. Colocar etiquetas ou rótulos, quer nas caixas, quer nas prateleiras indicando o local e o tipo de material possibilita uma certa previsibilidade em termos de sítios onde encontrar os materiais.”* (p.197)

Não é necessário no início do ano letivo que as áreas estejam totalmente preparadas. É mais produtivo que a construção dessas áreas seja pensada e planeada ao longo dos primeiros meses e sempre que se justificasse, em conjunto com as crianças. Como refere Craidy e Kaercher (2001), *“não é preciso ter um espaço completamente pronto e praticamente imutável desde o primeiro encontro. O espaço é uma construção temporal que se modifica de acordo com as necessidades, usos, etc.”* (p.74).

O educador deve estar atento para as novas necessidades e novos interesses que possam surgir no grupo pois, a qualquer momento, o grupo pode desmotivar com o uso das áreas presentes na sala e então aí, é altura de o educador repensar a organização das áreas. Segundo Carvalho (2009), é necessário *“de tempos-em-tempos, é importante, reorganizar a estruturação da sua sala, para motivar mais as crianças. Porém, ofereça*

sempre áreas ou cantinhos fechados, que favorecem o envolvimento das crianças em atividades e em interações com os companheiros.” (p.155).

4. Espaço interior e exterior para a brincadeira

Para além do espaço interior onde as crianças podem brincar livremente, explorando e descobrindo as áreas presentes em sala, também existe o espaço exterior, que também é um espaço importante para proporcionar momentos de diversas aprendizagens às crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) *“o espaço exterior é um espaço educativo, sendo visto como um prolongamento do espaço interior. É um espaço com diversas potencialidades e oportunidades educativas e, por isso, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior”.* (p.38).

Também é com as brincadeiras de exterior que as crianças desenvolvem as suas habilidades motoras, físicas, sociais, emocionais e mentais. Nesse sentido, o bem-estar da criança está acima de tudo protegido, como realça Hewes (2006)

Ao brincar no exterior a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais, tem oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso, de experimentar situações de desafio de riscos inerentes ao brincar, contatar com superfícies ásperas e irregulares que permitem o desenvolvimento de noção com o equilíbrio e a coordenação, e ainda a oportunidade de ter contato com vários elementos da natureza com os quais a criança pode brincar, explorando-os e manipulando-os dando-lhes o fim pretendido.

Para as crianças, o espaço exterior é um espaço seguro e que para eles não existem perigos, apesar de os pais acharem o contrário. Este espaço faz com que as crianças explorem o mundo de maneira diferente da que exploram dentro de uma sala. Hohmann & Weikart (1995) referem que, *“quando as crianças exploram e brincam no exterior, estão a vivenciar experiências essenciais ao seu desenvolvimento, ao nível da representação criativa, da linguagem e da literacia, da iniciativa e das relações interpessoais, ao nível do movimento, da música, da classificação, da seriação, do número, do espaço e do tempo”.* Como se pode verificar, a brincadeira no exterior não é

só uma brincadeira, ou um sítio para passar o tempo; é um local e um tempo que serve para complementar as aprendizagens realizadas em sala.

O espaço interior (sala) é fundamental para o trabalho do educador ao mostrar às crianças como trabalhar em sala, como trabalhar com os materiais nas áreas, de como a sala está organizada e como pode ser utilizada. Para que a possa manter organizada deverá pedir a colaboração das crianças na sua organização. Segundo o Ministério de Educação (1997), “este conhecimento possibilita a condição de autonomia das crianças do grupo.” (p.38).

Os educadores devem estar atentos à maneira como organizam os seus espaços, o tipo de material que é utilizado e como o organizam, pois todos estes fatores podem influenciar a maneira como as crianças o utilizam, tanto no interior como no exterior. Como refere o Ministério da Educação (1997), *“é imprescindível que o educador reflita sobre a função e as finalidades educativas do espaço e dos materiais, de acordo com as suas intenções educativas e da dinâmica do grupo.”* (p.39).

Também deverá tomar atenção e compreender que existem brincadeiras que surgem no recreio e continuam na sala e que também pode ocorrer o contrário. Citando Hohmann & Weikart (1995): “(...) por vezes, as brincadeiras iniciadas no espaço exterior continuam na sala de atividades.” Também devem ter em consideração que *“o tempo no exterior é uma oportunidade diária para as crianças desenvolverem atividades lúdicas vigorosas e mais barulhentas, e que as crianças prolongam as brincadeiras de interior num contexto mais expansivo”*.

5. Planeamento da Brincadeira

Para Hohmann & Weikart (1995), planejar é *“um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas. Quando as crianças pequenas planeiam, começam com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito.”* (p.249) Ao realizarem este planeamento todos os dias, as crianças vão se habituando a informar os adultos de todas as suas intenções ao longo do dia e assim começam a tomar consciência das suas decisões e das suas ações. “

Quando as crianças planeiam o que pretendem fazer estão a concretizar as suas intenções; ao concretizá-las, estão a desenvolver o sentido de iniciativa e de empreendimento. Segundo Hohmann & Weikart (1995), durante o processo de

planeamento a criança passa por diversas fases mentais, tais como: definir um problema ou objetivo, decidindo o que quer ir fazer com base nos seus interesses. De seguida, a fase de imaginar e antecipar as ações na qual planeiam, imaginam algo que ainda não aconteceu e que, através de diversos meios, realizam essa imaginação. Depois, é a expressão de intenções e de interesses pessoais e, nesta fase, são os desejos das crianças, as suas intenções que a envolvem naquela brincadeira. Transformar intenções em objetivos, ocorre quando as crianças passam as suas intenções, o que têm imaginado para uma ação intencional. Por fim, surge uma última fase que é a de fazer modificações ao longo do processo. Isto é quando a criança começa por planear fazer uma coisa e ao longo do tempo vai mudando de ideias.

Os mesmos autores referem que é importante que as crianças participem na planificação, porque isso faz com que haja encorajamento para a criança articular as suas ideias/intenções e isso faz com que se concentre mais na brincadeira que escolheu promovendo, por fim, a sua autoconfiança.

6. Planeamento do Educador

Ao realizar a planificação o educador deve sempre ter em conta a criança, como sendo um sujeito importante nessa elaboração.

Como referem as Orientações Curriculares (1997), o educador deve *“admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objetivo do processo educativo”* (p.19).

Para que haja uma boa planificação e que seja do interesse das crianças, primeiramente o educador tem que conhecer/observar o grupo, por que áreas se interessam mais, quais os materiais que se adaptam a este grupo, onde é que têm mais dificuldades e conhecer um pouco do meio familiar de cada criança. Após o conhecimento da criança, vem a parte da diferenciação pedagógica, através de uma observação continua o educador pensa como irá tirar partido de cada criança para que possa chegar a todos. Como referem as Orientações Curriculares (1997), a *“observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.”* (p.25). A observação para um educador é muito importante, pois é através

desta que o mesmo consegue realizar uma boa planificação, baseada nos interesses e nas dificuldades das crianças.

Após a observação, o educador começa então o processo de planejar. Ao pensar na planificação o educador deve também pensar em diversos pontos, qual a intenção daquela atividade proposta, quais as formas que vou adequar às diferenças das crianças, em que espaço vou realizar, que matérias serão necessários. Ao realizar uma boa planificação permitirá à criança que sejam proporcionadas diversificadas aprendizagens, de modo a que as crianças se sintam estimuladas e interessadas em aprender o que o educador traz para eles. Segundo as Orientações Curriculares (1997), “cabe, assim, ao educador planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadores...” (p.26).

7. Modelos Educativos aplicados pelos educadores

Movimento da Escola Moderna (MEM)

Este modelo iniciou-se com aprendizagens baseadas em Freinet. Ao longo do tempo foi se juntando a outros autores do sócio construtivismo, tais como: Vygotsky e Bruner, passando assim a ter “(...) *uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sócio centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos.*” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 125).

A principal preocupação deste modelo é a gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço onde se encontram as crianças. Para Niza, é na escola que “*os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.*” (p.141). Aqui, a criança é parte importante do grupo, visto que todos os educadores devem conhecer um pouco a vida de todas as suas crianças. Neste modelo, é beneficiada a comunicação, a negociação e a cooperação entre educadores e educandos.

Em colaboração com os educadores, através do trabalho projeto que as crianças representam, apropriam, descobrem e compreendem o tema em questão. Todo este trabalho é partilhado e vivenciado pelo grupo.

Neste modelo, é importante permitir às crianças o tempo de brincadeira em que possam explorar ideias ou materiais, para que surjam novos projetos.

Método João de Deus

Esta abordagem valoriza as aprendizagens da leitura, da iniciação à escrita que deve começar no ensino pré-escolar. Estas escolas têm as características de “serem as únicas que recebem crianças dos três aos oito anos, utilizando ainda a “Cartilha Maternal” para o ensino da escrita”(Bairrão & Vasconcelos, 1997, p.16).

Segundo Bairrão & Vasconcelos (1997), o modelo valoriza um espaço atraente e que seja funcional, em que a cultura é privilegiada e que a decoração deve ser simples. Os materiais utilizados são diversificados e os mais corretos para as atividades planeadas.

Reggio Emilia

Este modelo caracteriza a criança como sendo um sujeito detentor de direitos. É também considerado um sujeito competente que, ao longo do tempo de aprendizagem, vai construindo as suas teorias sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia. O seu fundador, Loris Malaguzzi, trabalha com os intervenientes para que todos se tornem num cidadão com valores e direitos, competente e protagonista ativo no processo de aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2007), o fundador trabalha na “reconceptualização da imagem da criança, que é considerada como rica em recursos e interesses” (p.99). Neste modelo, a criança é valorizada e estimulada a ter um papel bastante ativo na construção do seu conhecimento. Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2007), “ (...) ela (a criança) é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana.” (p.100)

Neste modelo, a organização da sala é considerada importante para o desenvolvimento das crianças, visto que o espaço é considerado como se fosse um terceiro educador, pois apoia nas relações entre os intervenientes (educadores, pais e crianças).

High Scope

Esta abordagem tem como objetivo a criança aprender através da ação que realiza sobre objetos/materiais/conhecimentos sobre o mundo. Segundo Hohmann & Weikart (1995), as crianças são “agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (p.22)

Neste modelo, o educador tem um papel fundamental na organização do ambiente educativo, para que este seja eficiente para proporcionar o maior número de oportunidades de aprendizagens às crianças. O educador, através da organização do espaço, tem que criar um ambiente estimulante para a criança, com a organização dos materiais, do grupo e da rotina diária resultará um ambiente rico no relacionamento com os outros, respeito pela diferença, pela sociedade e também desenvolverá a imaginação e a criatividade das crianças.

Nesta organização de espaço, é importante que os materiais sejam do interesse das crianças, organizados e guardados de forma visível e acessível a todos. As áreas criadas devem estar bem identificadas. A sala de atividades deve ser agradável para que as crianças tenham gosto e vontade de lá entrar.

Para que seja possível promover uma aprendizagem ativa, é necessário organizar os espaços para que as crianças possam envolverem-se em diversas atividades, quer seja em grande ou em pequeno grupo. É fundamental que todos os intervenientes neste modelo percebam que as áreas e materiais existentes na sala devem ser usados da maneira que a criança quiser e necessitar.

Maria Montessori

Este método tem como componente a observação da criança em contextos de vida real, com o objetivo de o educador poder respeitar a sua individualidade. Ao fazer isso, o educador está a respeitar a sua personalidade, a sua capacidade física, intelectual e emocional. Para que isso possa acontecer, é necessário que exista um ambiente ideal para que a criança se possa expressar. Segundo Montessori (1965), *“o método de observação há de fundamentar-se sobre uma base: a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalcadas num ambiente infenso à atividade espontânea.”* (p.42).

Nesta abordagem, tal como as abordagens anteriores, também esta quer promover a autonomia à criança e, para isso, a organização do espaço e de atividades são pensadas para que a criança possa realizar sem qualquer auxílio de outro. Montessori definiu que servir a criança significa que está a “sufocar” a sua aprendizagem e que os educadores se tornariam “escravos” das crianças. Por outro lado, ajudar as crianças nas suas brincadeiras significa estar a apoiar a criança nas suas brincadeiras. Montessori (1965) refere que “não nos damos conta de que a criança só não age porque não sabe agir, e nosso dever para com ela é, indubitavelmente, ajudá-la na conquista de atos úteis.” (p.53).

Para que esta observação sobre a vida real fosse produtiva, a médica e educadora Maria Montessori criou diversos materiais didáticos, pelos quais o seu trabalho é reconhecido. Estes objetos são simples, são chamativos para as crianças e são pensados para provocarem o raciocínio e o desenvolvimento da linguagem. Esses materiais são: os blocos de madeira para encaixar, material de aprendizagem de cores, algarismos em lixa, *cuisenaire*, o ábaco, entre outros.

8. O papel do educador enquanto promotor de situações de aprendizagens através das brincadeiras

Para que a criança se sinta segura numa sala é necessário transmitir à criança um clima de segurança, tranquilidade e de bom relacionamento entre todos os elementos de sala, manter a sala organizada, a rotina também organizada e ter os materiais à mão sempre que uma criança precise ajuda a proporcionar a autonomia, a iniciativa descobrindo por si mesma o seu mundo. Como afirma Marques (1999):

O desenvolvimento sócio emocional implica que a criança se sinta segura no relacionamento com os professores, respeite os sentimentos e os direitos dos outros, comece a coordenar pontos de vista diferentes, seja mentalmente ativa e curiosa e tenha autoconfiança. O desenvolvimento cognitivo implica que a criança seja capaz de descobrir meios de atingir fins desejáveis e levante problemas e contribua para a sua resolução (p. 36-37).

Para que as mesmas possam desenvolver brincadeiras educativas, um educador deve ter em conta o tipo de planificação e de orientação que prepara. Para que possa haver uma correta composição da brincadeira, o adulto de sala deve ter em atenção os superiores interesses das crianças e, com o tempo, deve deixar que seja a criança a planificar o seu

dia. O adulto deve criar intencionalmente situações lúdicas para estimular a diversos tipos de aprendizagem. Segundo Aranão (2004), a criança, “tem de explorar o mundo que a cerca e tirar dele informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interveniente e proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que as suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento” (p.16).

Como foi anteriormente referido, Kishimoto (1994), “o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos é um instrumento importante para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil.” Para que as planificações e atividades sejam mais completas, deve haver algum instrumento que seja motivador e chamativo para a criança.

Capítulo 2

2. Problematização e metodologia

1. Problema, objetivo e questões de investigação

Neste estudo, pretendemos problematizar a seguinte questão: qual a importância da brincadeira livre no desenvolvimento infantil e que tempo lhe é atribuído.

Para este estudo foram estabelecidos os seguintes objetivos: i. Conhecer a percepção dos educadores relativamente à importância da brincadeira livre e a existência do planeamento do mesmo aspeto. ii. Perceber se existe relação entre o modelo pedagógico implementado pelo educador e as suas variáveis com a brincadeira livre. iii. Identificar os espaços em que ocorrem os momentos de brincadeira livre e a respetiva caracterização. iv. Conhecer o tipo de participação da criança na conceção desses momentos. v. Identificar as preferências lúdicas manifestadas pelas crianças na brincadeira livre. vi. Perceber se a distribuição dos espaços destinada à brincadeira livre é a mais ajustada para as práticas das crianças.

Para o desenrolar deste estudo, é necessário haver questões de investigação colocadas de forma sintética para que possamos perceber os fenómenos que queremos investigar. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), tentar “expressar o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p.32).

Para este estudo, decidimos que as questões de investigação seriam então: i. Será que nas planificações semanais o educador introduz momentos de brincadeira livre? ii. Será que há relação entre o modelo pedagógico e o tempo destinado à brincadeira livre? iii. Em que espaços ocorrem os momentos de brincadeira livre? iv. Que participação tem a criança na conceção desses momentos? v. Quais as preferências lúdicas manifestadas pelas crianças na brincadeira livre? vi. Será que os educadores estão satisfeitos com os espaços apresentados nas suas salas?

2. Paradigma

Este estudo é de carácter predominantemente quantitativo. Para Richardson (1999), “este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de recolha de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas”.

Para este estudo, ficou estipulado como paradigma, o paradigma positivista. Chevarria & Gomes (2003) consideram “a investigação positivista como sendo dedutivo, no qual os factos são directamente observados e medidos empiricamente utilizando métodos quantitativos e análise estatística.”. Como investigação empírica, Hill & Hill (2012) consideram que seja uma “investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar.” (p.19). Para compreendermos o problema em questão foi necessário que se efetuassem primeiramente diversas observações.

Usualmente, a recolha dos dados destes estudos são feitos através de entrevistas ou questionários. Para o artigo Investigação Educacional (2008) este paradigma possui técnicas quantitativas com a utilização de questionários, medição por testes, observações sistemáticas e de experimentação. Para a análise e tratamento dos dados obtidos, é privilegiada a estatística descritiva. Segundo Hyman (1967), “A recolha de dados geralmente é realizada nestes estudos por questionários e entrevistas que apresentam variáveis distintas e relevantes para pesquisa, que em análise é geralmente apresentado por tabelas e gráficos”.

3. Design do estudo

Este estudo é observacional caracterizando-se por não haver manipulação nos intervenientes, limitando-se o investigador a observar conforme as variáveis que delineou. Os estudos observacionais pretendem concluir se existe associação entre um fator determinativo e o seu motivo de estudo. Para estes estudos, os participantes são escolhidos devido a uma certa característica. Esta seleção da amostra foi feita por conveniência, de forma não aleatória e que não é representativa da população. No nosso caso, a característica principal é que os inquiridos sejam educadores de infância.

Este estudo é transversal, pois decorreu durante um determinado período de tempo, após o qual terminou, não existindo qualquer tipo de continuação ou acompanhamento.

4. Amostra

Para Carmo & Ferreira (2008), a amostra é “uma parte ou um subconjunto de uma determinada população ou universo” (p. 209). A amostra para este estudo é de conveniência, pois só quem respondeu fazia parte de um grupo, neste caso grupo de educadores, algumas do conhecimento das investigadoras. Segundo Sousa (2009), a amostra é “aceitação de grupos já existentes de sujeitos com base num conjunto de atributos que ajudam a desenvolver uma teoria” (p.70). A este processo de seleção de amostra chama-se amostragem. Este método de amostragem tem a desvantagem de que não é representativa do restante Universo e torna-se, assim, difícil de identificar as características do Universo em estudo. Segundo Hill & Hill (2012), “...a desvantagem é que, em rigor, os resultados e as conclusões só se aplicam à amostra, (...), não há garantia de que amostra seja razoavelmente representativa do Universo. (...) Muitas vezes, não é óbvio identificar o Universo do estudo” (p.50).

Para este estudo, foram seleccionados cem educadores da região de Lisboa, (N=100).

5. Instrumentos de recolha de dados

Inicialmente, para chegar ao tema deste estudo, foi necessária observação direta, ao longo da prática supervisionada, para se compreender os comportamentos do grupo e da educadora durante o tempo de brincadeira livre.

Após ter chegado a este tema, foi necessário haver também uma observação indireta, para a realização dos questionários.

Segundo a Grande Enciclopédia Universal (s/d), *observação* é o “ato ou efeito de observar; reflexão explicativa; consideração atenta de um facto para o conhecer melhor” (p. 9493). A observação consiste em olhar, ver, descrever o real, proceder a uma investigação atenta dos fenómenos, tal como eles se apresentam aos nossos sentidos.

Quivy & Campenhoudt (1998) entendem que a observação é “uma etapa intermédia entre a construção de conceitos e das hipóteses e o exame dos dados

utilizados para as testar, ou seja, a observação é uma fase primordial em qualquer investigação e deve ser realizada antes de se pôr as ideias em prática.” (p. 163).

Os mesmos autores (1998) referem ainda que “a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações.” (p. 155).

Esta observação tem como finalidade de poder recolher e organizar a informação recolhida para que, no passo seguinte, sejam tratados e descritos os comportamentos do grupo em observação.

A observação primeiramente realizada ao longo da Prática Supervisionada foi direta pois, “a observação é direta quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das ações, das realidades físicas, em suma, do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação.” (Deshaies, 1997, p.296).

Além de direta, a observação foi também *participante*, visto que Quivy & Campenhoudt (1998) entendem por observação participante que “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período de tempo, participando na vida coletiva” (p.197).

Também Carmo & Ferreira (2008) referem que “como o desempenho dos vários papéis o fez de algum modo participar na vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante” (p.107).

Quivy & Campenhoudt (1998), entendem a observação indireta como sendo o investigador que se dirige ao sujeito, que está a ser alvo do estudo, e através de entrevistas, inquéritos obtém a informação que procura e que precisa de responder às questões do seu estudo.

Após a observação direta, deu-se início à construção do questionário (Anexo I) para, de seguida, dar início à aplicação aos educadores. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998) um questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, (...), uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua expectativa, ao seu nível de conhecimento...” (p. 197).

Ao realizarmos os questionários, podemos usufruir de algumas vantagens, tal como refere Almeida & Pinto (1995) tais como: “a possibilidade de atingir grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado...”.

Afonso (2005) refere que a aplicação de um inquérito ajuda a “...converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p.101).

Nos questionários, existem dois tipos de respostas: as respostas abertas e as fechadas. As abertas permitem ao inquirido exprimir a sua opinião por palavras suas, enquanto, nas respostas fechadas, o inquirido limita-se a seleccionar uma ou mais opções, conforme o que é pedido e o que se adequa à sua opinião (Idem).

O questionário por nós elaborado é constituído por dois tipos de questões. As primeiras três perguntas são questões de identificação, tais como: género, idade e anos de serviço. Para Carmo & Ferreira (2008), as questões de identificação “são as que se destinam a identificar o inquirido, (...), referenciando-o a certos grupos sociais e específicos (de idades, género, habilitações literárias, etc.)” (p.153). As questões seguintes correspondem às questões de informação em que são obtidos os dados que pretendemos para o estudo, “tem como objetivo colher os dados sobre os factos e opiniões do inquirido” (idem). Na questão quatro pretendemos, perceber em que modelo educativo cada inquirido trabalha. A observação direta ocorreu numa instituição que implementa o modelo *High Scope* e pretendíamos perceber se o que acontecia naquela sala de jardim-de-infância era devido ao modelo implementado, ou se era regra geral para outros modelos educativos. Nas questões cinco e seis, é pedido ao inquirido que assinale o tempo diário e o tempo semanal que a criança usufrui de brincadeira livre tanto no interior da sala como no exterior. Através destas questões vamos querer entender que tempo é que os educadores destinam à brincadeira em ambos os espaços, pois durante o tempo de observação direta constatámos que havia momentos em que as crianças estavam muito tempo no espaço exterior. Na questão sete, o educador é questionado relativamente à introdução intencional de momentos de brincadeira livre na sua planificação. Neste questionário, mais propriamente na questão oito, é questionado se ao longo da semana a criança colabora na planificação do educador e qual o seu contributo nessa planificação. Estas duas questões estão muito relacionada, pois no modelo

implementado pela instituição o tempo de brincadeira livre já está introduzida na planificação é o chamado tempo de planejar-fazer-rever, em que a criança é que planifica o que quer ir fazer. A nossa ideia era tentar perceber se esse tempo também acontece nos outros modelos e se as crianças colaboram na planificação. Na questão nove, os inquiridos terão de preencher uma grelha sobre as áreas que estão presentes nas suas salas, se essas áreas têm limite de número de crianças e se estão satisfeitos com esse limite. Visto que existe muitas terminações para as mesmas áreas ou cada educadora cria diferentes áreas e visto que as áreas de *High Scope* já estão determinada, quisemos conhecer que mais áreas existem e visto que neste modelo não há número limite para as crianças nas áreas quisemos conhecer se os educadores limitam as crianças a irem para essas áreas. Na questão dez, é colocada a questão se as áreas das salas são todas utilizadas diariamente e os educadores só terão que assinalar *sim* ou *não*. Durante a observação direta podemos deparar que nem todos os dias as áreas estavam disponíveis para as crianças e quisemos perceber se isso acontecia de modo geral ou se só era um método da educadora. Por fim, nas questões onze e doze, são questionadas que áreas são mais e menos escolhidas pelo grupo. Sentiu-se necessidade de criar estas questões, pois durante o processo prévio de observação direta, havíamos constatado que certos cantinhos eram muito disputados pelas crianças, ao contrário de outros, para os quais as crianças se dirigiam sob orientação do adulto. Por essa razão, encontrámos sentido em colocar essa questão ao grupo participante no estudo, tentando perceber se se tratava de uma realidade generalizada.

A realização e recolha destes questionários decorreu durante o mês de maio do ano corrente.

Para que os questionários pudessem chegar a toda a amostra, foi necessário encontrar um intermediário que nos pudesse ajudar na distribuição dos questionários. Para essa entrega, foram distribuídos cento e setenta e três questionários e tivemos retorno de cem questionários, atingindo uma taxa de devolução de 57,8%. Tendo em conta que, seguindo a fórmula sugerida por Pestana e Gageiro para determinar o tamanho mínimo da amostra, $N=5k$, em que N é o número mínimo de sujeitos a que se deve aplicar um questionário de K respostas, este retorno corresponde quase ao dobro do mínimo possível, temos uma amostra adequada face à dimensão do questionário.

Para que não houvesse qualquer dúvida no preenchimento, foram dadas indicações explícitas para o preenchimento do mesmo. Durante o preenchimento do questionário, os inquiridos encontravam-se sozinhos. Todas as informações utilizadas neste trabalho foram fornecidas pelos educadores que preencherem o questionário.

6. Tratamento e análise de dados

Popper (1998), refere que para se tratar corretamente os dados são necessárias diversas técnicas “Os dados são analisados com apoio da Estatística (inclusive multivariada) ou outras técnicas matemáticas.”. Para o devido registo e análise dos dados foram utilizados os programas estatísticos IBM-SPSS® - *Statistical Package for Social Sciences* e o Microsoft Office Excel 2013.

Para este tratamento, foram efetuados procedimentos de análise estatística univariada e bivariada. O estudo correlacional desenvolvido não pretende estabelecer qualquer relação de causalidade.

A estatística univariada consiste numa estatística descritiva que permite analisar apenas uma variável através de métodos da estatística inferencial. É através destes métodos que vamos analisar a média, máximos e mínimos, as variáveis do género, da idade, dos anos de serviço, do modelo educativo implementado, o tempo que é dedicado à brincadeira livre no contexto de sala e no exterior, se o educador introduz momentos de brincadeira na sua planificação semanal, se a criança colabora nessa planificação, se as áreas estão todos os dias disponíveis para poderem ser utilizadas pelas crianças, qual a área mais escolhida pelas crianças e, por último, a menos escolhida.

A estatística bivariada consiste na análise de duas variáveis, podendo haver relação ou não. As variáveis que vamos analisar são: os anos de serviço com os tempos de brincadeira na sala e no exterior, se o modelo implementado tem alguma relação com o tempo de brincadeira em sala e no exterior e por fim se as variáveis Brincadeira livre em Sala e a Brincadeira Livre no Recreio estão associadas. Para percebermos se existe alguma associação entre estas variáveis, serão calculadas as correlações de Pearson, r , no caso das variáveis sejam lineares, ou sejam que tenham uma distribuição normal. Também será realizada a correlação de Spearman, r_s , no caso de as variáveis não terem uma distribuição normal.

Para estes dois testes, considerámos graus de significância inferiores a 0,001, portanto, os resultados só se tornam válidos quando esse valor for menor que 0.001, ou seja, quando $p < 0.001$, acredita-se que existe relação entre as variáveis.

Para se perceber se as distribuições dos valores das variáveis eram normais, utilizou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov.

Capítulo 3

3. Apresentação e Discussão de Resultados

Neste capítulo serão apresentados os dados obtidos nos cem questionários. Numa primeira parte, serão mostrados e descritos os resultados da análise estatística univariada que serão apresentados através de gráficos de barras e circulares. Após esta apresentação dos dados, haverá uma pequena discussão sobre os resultados obtidos.

1. Apresentação dos resultados

Neste estudo foram inquiridos cem educadores da região de Lisboa, dos que responderam, 97 pertenciam ao sexo feminino e 3 ao sexo masculino.

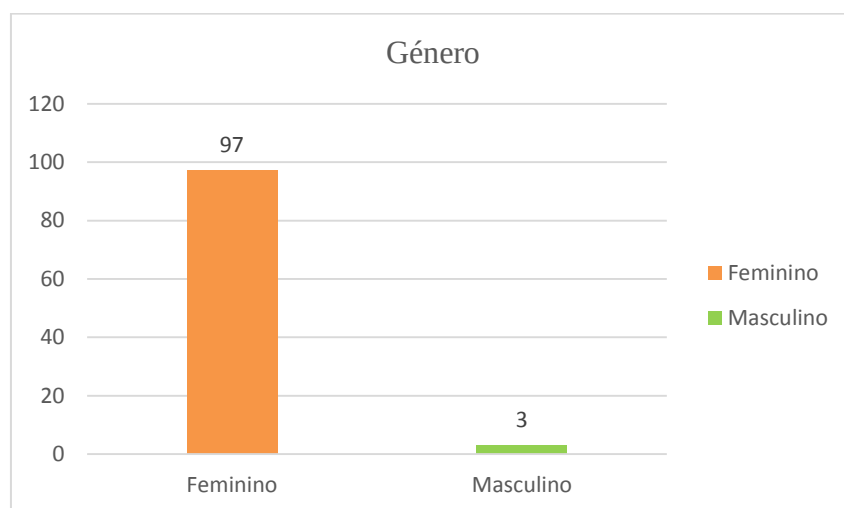


Figura 1-Género

Na segunda questão, era questionada a idade dos inquiridos.

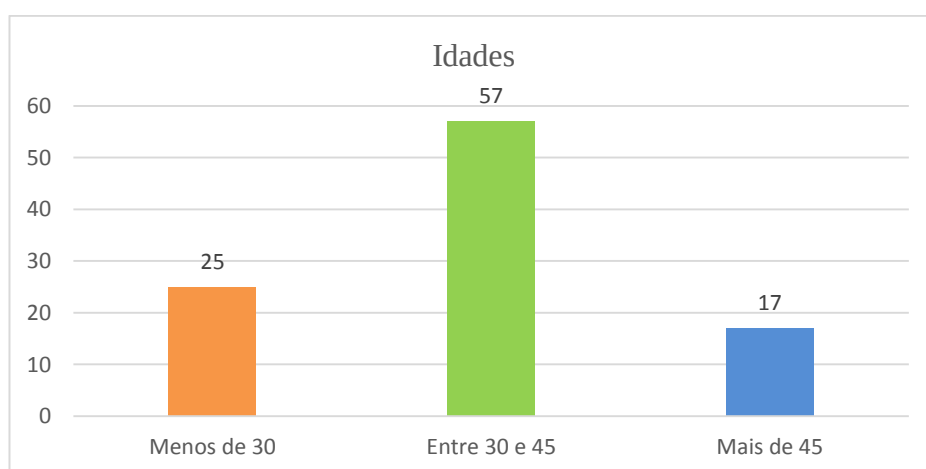


Figura 2-Idades

Nesta questão só um inquirido é que não respondeu. Como se pode verificar, nesta questão houve uma grande diferença entre as respostas. Houve mais educadores com idades compreendidas entre os 30 e os 45 anos a responder do que com outras idades. Como se pode verificar, também houve muitos educadores jovens a responder.

A questão seguinte correspondia aos anos de serviço. Esta era uma pergunta aberta para que os inquiridos pudessem responder os seus anos de serviço. Para que fosse fácil interpretar os dados, decidimos criar categorias.

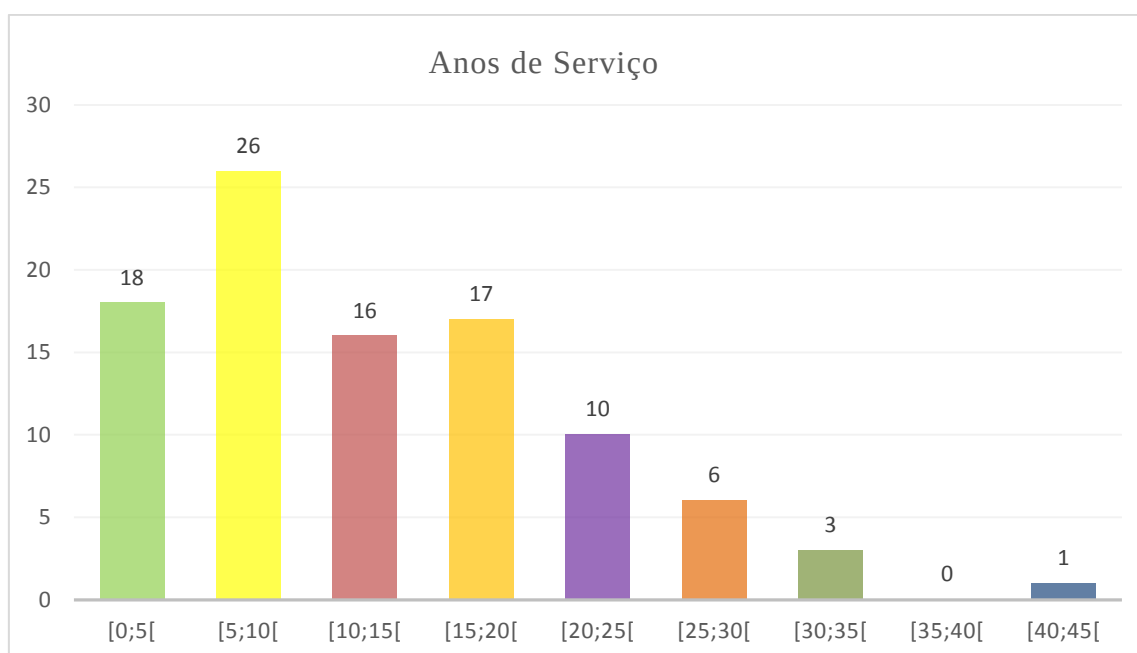


Figura 3-Anos de Serviço

Como se pode verificar, existe uma grande diversidade de respostas relativas aos anos de serviço mas a coluna que demonstra uma maior frequência é a dos cinco aos dez anos com vinte e seis inquiridos. Logo a seguir, encontra-se a coluna dos inquiridos até cinco anos de serviço com dezoito respostas. Por último, com maior número de resposta encontra-se a coluna dos quinze aos vinte anos com dezassete respostas. Como se pode verificar, depois dos vinte anos há uma diminuição gradual. Nesta questão, obtivemos noventa e sete respostas, ou seja, três inquiridos não responderam.

A quarta questão correspondia ao modelo pedagógico que os educadores aplicam nas suas práticas educativas.

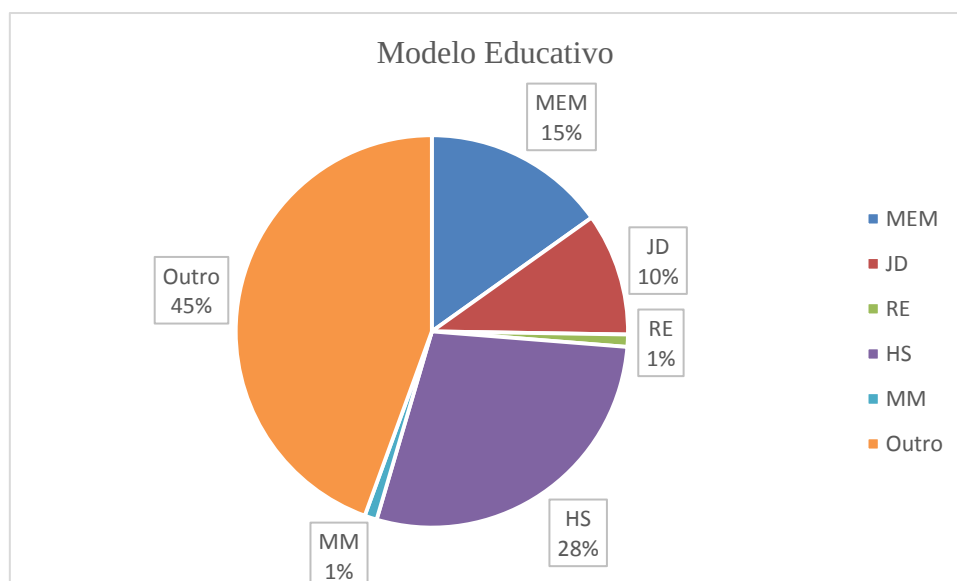


Figura 4-Modelo Educativo Implementado

Através deste gráfico, pode-se verificar que os modelos mais utilizados por estes educadores são o modelo *High Scope* com vinte e oito por cento das respostas e, logo a seguir, o Movimento Escola Moderna com quinze por cento das respostas. O ponto que obteve mais respostas foi sem dúvida "Outro modelo". Nesta questão, os inquiridos que responderam a este ponto responderam que retiravam de cada modelo que lhes parecia melhor e que lhe parecia mais adequado ao seu grupo. Como podemos observar nas diversas respostas dadas pelos inquiridos: "um pouco de cada."; "conjugação dos anteriores com pedagogia do projeto."; "junção de alguns (complementam-se)."; "Embora tenha estado na Escola João de Deus. Tento praticar o melhor de cada modelo, criando a minha própria dinâmica."; "alguns princípios de alguns dos modelos referidos.".

Nesta questão, todos os inquiridos responderam.

Na quinta questão, é apresentada uma pequena introdução sobre a brincadeira livre e é questionado quanto tempo diário e semanal é dado à criança para que esta possa brincar livremente em contexto de sala.

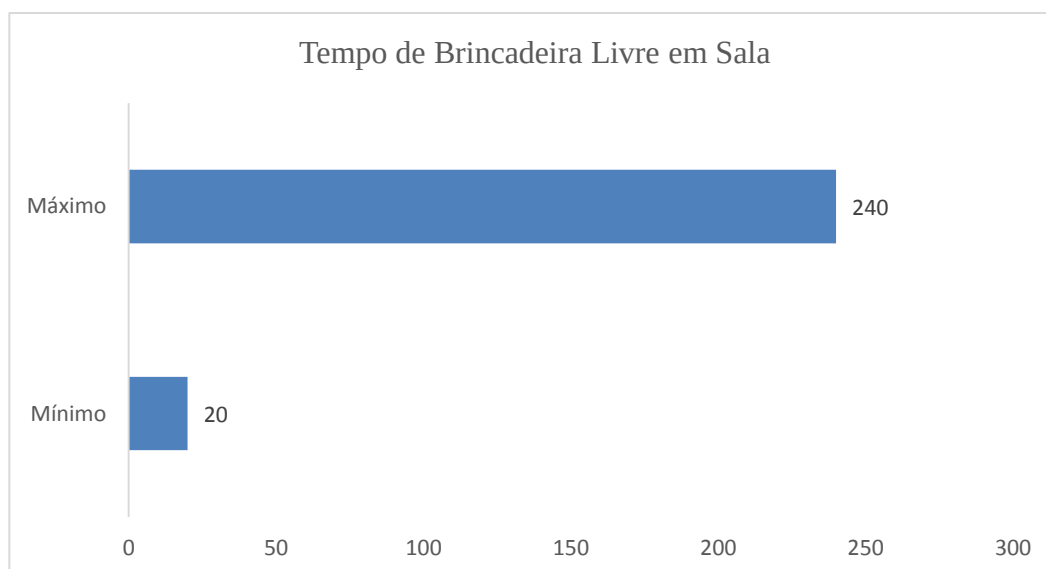


Figura 5-Tempo de Brincadeira Livre em Contexto de Sala (minutos)

Neste gráfico, pode-se verificar que o tempo mínimo diário permitido às crianças para brincarem em sala é apenas de vinte minutos e o tempo máximo é de duzentos e quarenta minutos, o que corresponde a quatro horas diárias de brincadeira livre em sala.

Na questão seis, é feita a mesma questão mas em relação ao tempo de exterior.

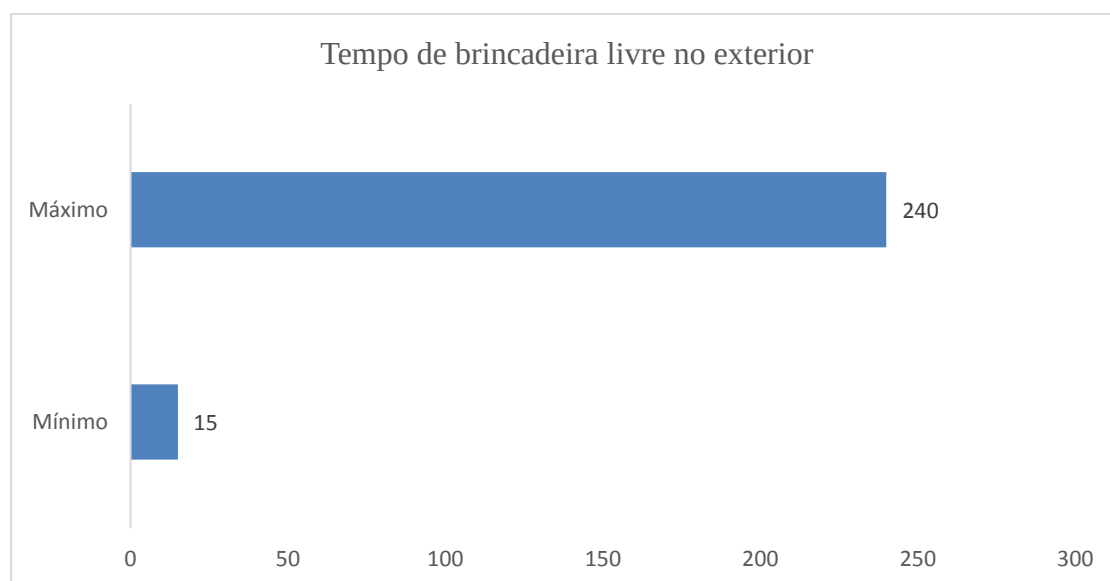


Figura 6-Tempo de Brincadeira Livre no Exterior (minutos)

Como se pode verificar neste gráfico e no anterior, o tempo máximo de brincadeira diária tanto no exterior como em sala são iguais, ou seja, para os educadores da nossa amostra, a brincadeira livre é um princípio e um tempo importante para o desenvolvimento das crianças e que não serve só para preencher a rotina diária da sala. O que diferencia este gráfico do gráfico anterior é o tempo mínimo de brincadeira que se verifica ser ainda mais reduzido quando diz respeito ao exterior.

Na questão sete, é questionado se o educador na sua contempla um período de brincadeira livre momento de brincadeira livre. Para se perceber melhor quem introduz ou não momentos de brincadeira livre no seu planeamento semanal, elaboramos um gráfico com duas colunas e fizemos a distribuição através das categorias dos anos de serviço.

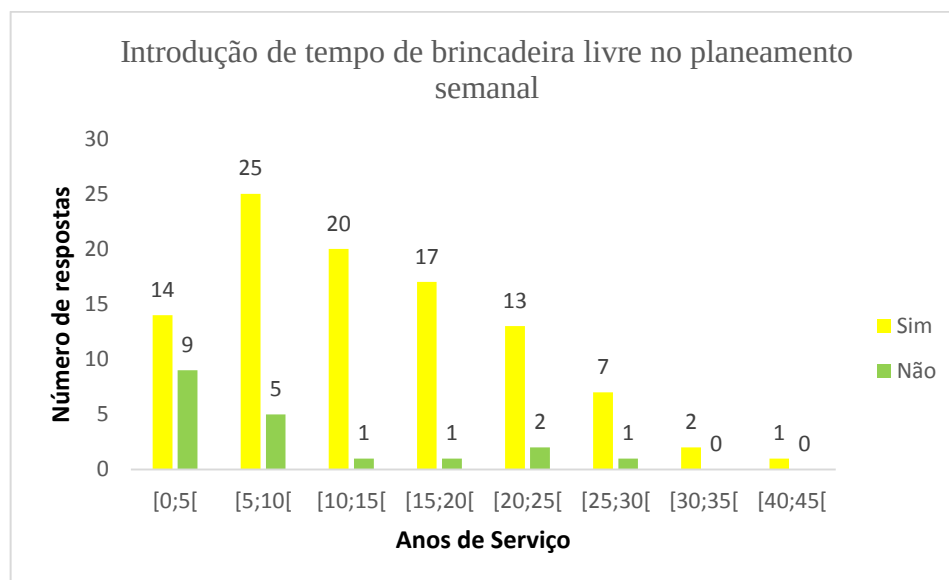


Figura 7-Introdução do Tempo de Brincadeira na Planificação

Como se pode ver com estes dados é dos cinco aos dez anos de serviço que os educadores começam cada vez mais a introduzir momento de brincadeira livre nas suas planificações. Nos primeiros cinco anos, repara-se que ambas as barras estão quase equiparadas uma à outra, ou seja, nos primeiros cinco anos existe quase o mesmo número de educadores que incluem e não incluem atividades no seu planeamento. Nos restantes anos de serviço, a barra do *não* chega assim tão próximo da extremidade do *sim*. Nesta questão, só duas pessoas é que não responderam.

Na questão oito, é perguntado se, durante a planificação, as crianças colaboram de alguma forma na elaboração da planificação do educador.

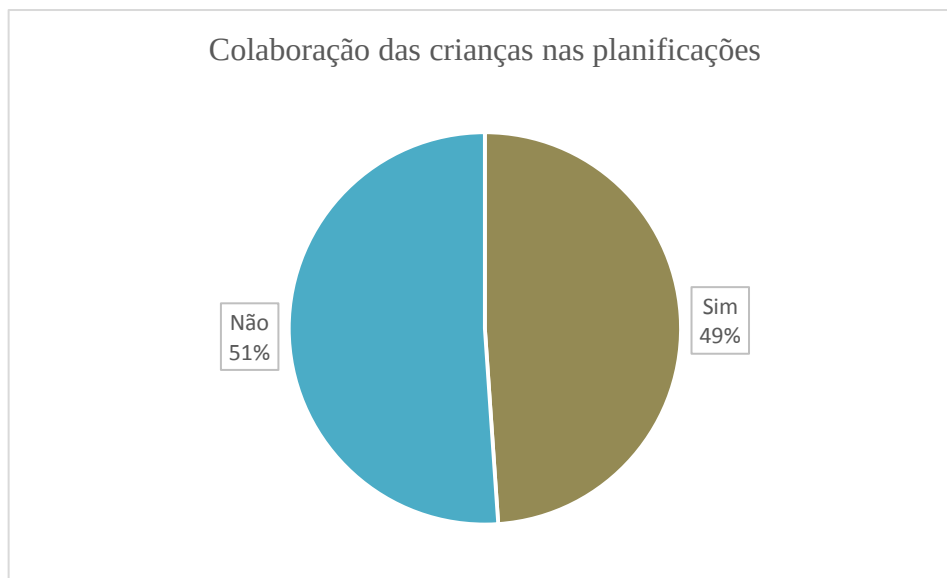


Figura 8-Colaboração das Crianças nas Planificações

Como se pode verificar, a maioria não pede a colaboração das crianças para a realização da sua planificação semanal. Dos educadores que responderam que *sim*, descreveram que o grupo de crianças ajuda na elaboração da planificação através da escolha do que querem ir brincar, com quem querem brincar e do que querem fazer ao longo do dia. Como referiram alguns inquiridos dizendo que: “No tapete, decidimos o que vamos fazer no decorrer do dia e as crianças sugerem sempre a brincadeira”; “Escolhem para que área querem ir brincar e no fim do tempo de brincadeira reunimos no tapete e algumas crianças falam sobre o que estiveram a fazer”; “Decidem o que querem fazer ao longo do dia.”; “ Em grande grupo são escolhidas as áreas e durante esse tempo as crianças trocam de áreas conforme oportunidade.”; “ Escolhem as atividades livres, que podem ser paralelas às atividades curriculares.

Na questão seguinte, são questionadas as áreas que os educadores têm presentes nas suas salas. Para responderem a esta questão, tinham de preencher um quadro referindo as áreas, qual o limite de crianças nessas áreas e se consideravam que eram suficientes.

Respostas dadas pelos Educadores	Categorização das respostas
<i>Casinha</i> <i>Cabeleireiro</i> <i>Escritório</i> <i>Cozinha</i> <i>Faz de Conta</i>	Casa

<i>Área da Brincadeira</i> <i>Arca das Trapalhadas</i> <i>Médico</i>	
<i>Casa das Bonecas</i> <i>Bonecas</i>	Casa das Bonecas
<i>Jogos</i> <i>Jogos de mesa</i> <i>Jogos de chão</i> <i>Jogos de Matemática</i>	Jogos
<i>Legos</i> <i>Construções</i> <i>Blocos</i>	Blocos
<i>Garagem</i> <i>Carros</i> <i>Pista de Comboios</i>	Garagem
<i>Livros</i> <i>Viagem pelas Histórias</i> <i>Leitura</i> <i>Cantinho da Leitura</i>	Biblioteca
<i>Computador</i> <i>Informática</i>	Digital
<i>Escrita</i> <i>Matemática</i> <i>Ciências</i> <i>Filosofia</i> <i>Oficina de Escrita</i> <i>Estudo do Meio</i> <i>Estudo e Intervenção do Meio</i> <i>Animais</i> <i>Natureza</i> <i>Introdução à Linguagem Oral e</i> <i>Abordagem à Escrita</i> <i>Estudos e Interações</i>	Conhecimento do Mundo

<i>Música</i> <i>Expressão Plástica</i> <i>Arte</i> <i>Pintura</i> <i>Plasticina</i> <i>Modelagem</i> <i>Desenho Livre</i> <i>Expressão Dramática</i> <i>Expressão Musical</i> <i>Expressão físico-motora</i>	Expressões
<i>Atividades de Mesa</i> <i>Oficina</i> <i>Trabalho Orientado</i> <i>Quadro</i> <i>Tapete</i> <i>Exploração de quadro de Giz</i> <i>Fantoches</i> <i>Areia</i>	Outros

Figura 9-Respostas dadas pelos Educadores e respectivas categorizações

Como se pode verificar, existem muitas áreas e quase todas um pouco diferentes. Para ser mais fácil tratar estes dados, criamos as designações que estão presentes na coluna da direita para que também seja mais fácil de se compreender onde cada área apresentada pelos educadores se encaixa. Embora de decisão difícil e discutível, esta categorização resultou da discussão da investigadora em equipa, com base na sua experiência pedagógica e em virtude de não se ter encontrado outra forma de categorização mais apropriada, previamente construída.

Quando foi questionado qual o limite de crianças por áreas e se o espaço era suficiente, 36% dos educadores responderam que sim que era suficiente e responderam o número de crianças por área. 6% Consideravam que o espaço era insuficiente e 58% não responderam.

Na questão dez, era questionado aos educadores, se as áreas acima referidas estavam disponíveis diariamente. Nesta questão, os educadores só tinham de responder *sim* ou *não*.

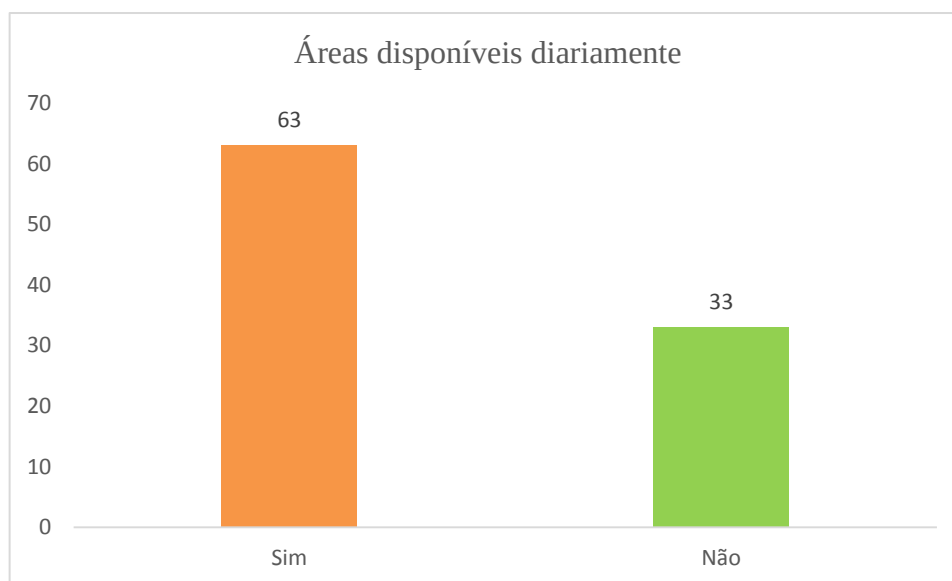


Figura 10-Áreas Disponíveis Diariamente

Neste gráfico, pode-se perceber que uma parte dos educadores disponibiliza as áreas diariamente para que estas possam ser utilizadas livremente pelas crianças.

Na questão seguinte, indagou-se sobre que área era mais escolhida nas brincadeiras das crianças.

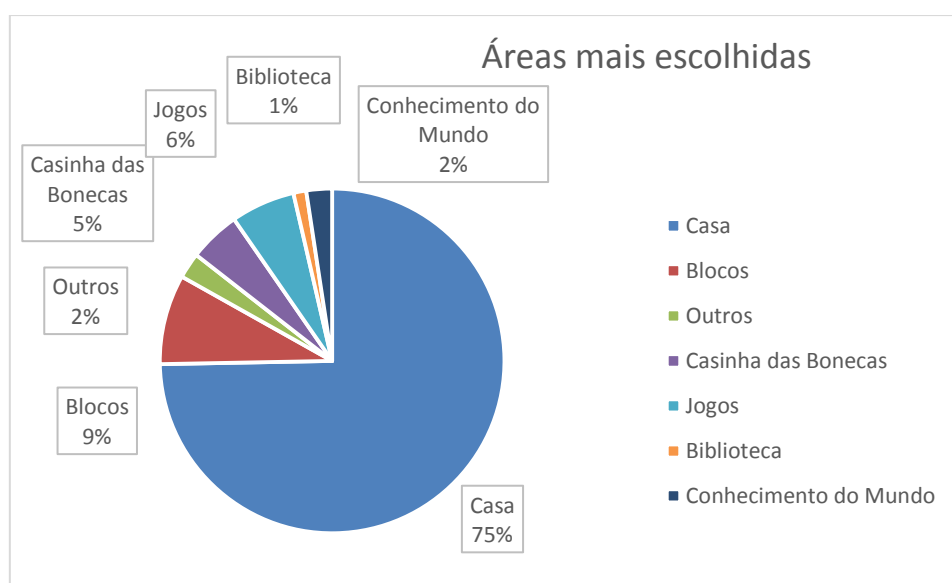


Figura 11-Áreas Mais Escolhidas

Como se pode apurar, a área mais escolhida é a da casa, com uma grande diferença sobre as outras áreas. Geralmente esta área é sempre uma área mais apetecível pelas crianças, não só pelas meninas mas também pelos meninos, pois é através das brincadeiras fantasiadas que estas desenvolvem o seu jogo simbólico. Ao contrário da

área da biblioteca, visto que é uma área que os educadores referem menos vezes, pois as crianças não são motivadas a irem para esta área “ler” ou ouvir histórias.

Na última questão, interessava-nos perceber qual a área menos escolhida pelo grupo.

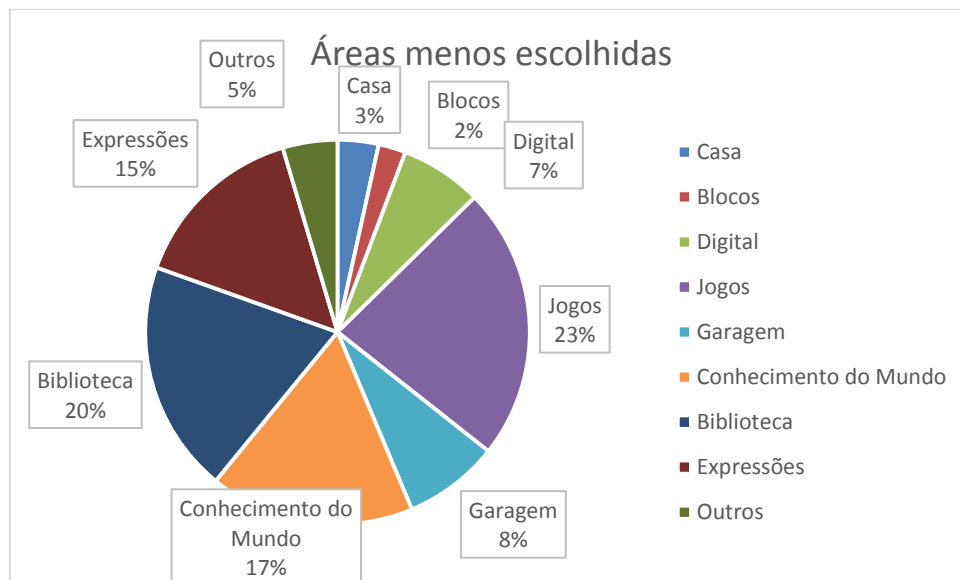


Figura 12-Áreas Menos Escolhidas

Ao contrário do gráfico anterior, este gráfico já se encontra com as áreas mais distribuídas.

Encontrou-se uma associação entre as variáveis *Brincadeira Livre em Contexto de Sala* e a *Brincadeira Livre no Exterior*, que estavam positivamente relacionadas ($r= 0.344$; $p<0.001$), o que significa que os educadores que atribuem tempo de brincadeira livre em contexto de sala também o fazem em relação ao exterior.

Não se encontraram outras associações estatisticamente significativas entre as variáveis estudadas.

2. Discussão dos resultados

Para rever esta reflexão, iremos começar com os resultados sobre o tempo de brincadeira livre, tanto em contexto de sala como no exterior. Através dos resultados obtidos podemos comprovar que, para a maioria os educadores inquiridos, é tão importante a brincadeira livre no exterior como em contexto sala, atribuindo-lhes nos seus planeamentos o mesmo tempo. A partir das leituras anteriormente, referidas, podemos verificar que, tanto a brincadeira livre no recreio, como a brincadeira livre em sala são importantes e fundamentais para o desenvolvimento da criança e, segundo

Hohmann & Weikart (1995), “ o prolongamento do espaço interior promove o aumento de oportunidades para o desenvolvimento físico e motor”. Ambos os espaços completam-se e completam as brincadeiras das crianças, “ (...) as crianças prolongam as brincadeiras de interior num contexto expansivo. “ Idem (1995).

No que diz respeito à questão sobre o planeamento intencional do tempo de brincadeira, após a leitura dos dados e de se ter verificado que são os educadores dos cinco até ao dez anos de serviço que planeiam intencionalmente momentos de brincadeira e que depois essa característica que vai adquirindo outros contornos ao longo dos anos. Hohmann & Weikart (1995) acreditam que um educador, ao realizar essa planificação, faz com que a criança se habitue às rotinas e que tome perceção do seu dia.

Ainda em relação à planificação, mas desta vez com a colaboração ou não da criança, podemos verificar que existe pouca diferença de percentagem entre os educadores que afirmam que as crianças colaboram nessa planificação dizendo para que áreas querem ir brincar. Este contributo que as crianças dão para o planeamento do seu dia permite aos adultos "compreenderem" o vasto leque de comportamentos de planeamento que as crianças desenvolvem ao longo do tempo e permite o envolvimento das crianças em brincadeiras cada vez mais complexas. Segundo Hohmann & Weikart (1995), quando existe planeamento da parte das crianças isso “ permite-lhes manterem o controlo sobre os desafios que se colocam e sobre a forma como lidam com eles”. O educador ao realizar o planeamento com as crianças só tira partido dessa participação, pois as crianças ao longo do tempo vão aprendendo umas com as outras e vão partilhando ideias, como referem as Orientações Curriculares (1997), *“o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha e do desenvolvimento de todos e de cada uma.”*

Em relação à questão sobre os cantinhos e áreas existentes nas salas, obtivemos diversas respostas e tivemos de os agrupar consoante as suas características. Tanto Batista (2009), como Hohmann & Weikart (1995), concordam que a criação das áreas/cantinhos numa sala de pré-escolar é importante, pois as crianças ao escolherem para que área querem ir brincar está a desenvolver a sua iniciativa e as suas descobertas, e a descobrir os materiais presentes no ambiente que as envolve.

Para a última questão, relativa às áreas diariamente disponíveis, a maioria respondeu que sim, que são usadas, mas infelizmente a maioria das áreas não têm a mesma utilização, como se pode verificar na figura 11 e 12. Segundo Hohmann & Weikart (1995), as áreas devem estar acessíveis diariamente às crianças, para que estas possam usufruir dos materiais e do espaço. Para que todas as áreas sejam usadas de igual forma, não só por que são de maior interesse, essas áreas devem ser chamativas e com objetos que chamem a atenção e inovadores, como refere, Hohmann & Weikart “ as crianças necessitam de objetos e materiais cativantes que as levem a escolher e manipular” (p.165) Segundo Kishimoto (1994), “a organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos.” Se a organização da sala também dificulta a utilização ou o grupo não se adapte àquela organização, é aconselhável que se altere para que as áreas se tornem mais rentáveis, tal como foi referido por Craidy e Kaercher (2001): “O espaço é uma construção temporal que se modifica de acordo com as necessidades, usos, etc.” (p.74).

4.Considerações Finais

É frequente constatar, no contexto da Educação Pré-Escolar, uma vivência de brincadeira livre muito condicionada, quer por questões temporais, quer por questões de logística de espaço. É frequente verificar uma ampla utilização de estratégias e atividades de mesa no quotidiano das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar.

Este estudo sobre a importância da brincadeira livre, pretendeu aprofundar o valor que a brincadeira livre assume para os educadores. Neste trabalho pretendeu-se: i. Conhecer a perceção dos educadores relativamente à importância da brincadeira livre e a existência do planeamento do mesmo aspeto. ii. Perceber se existe relação entre o modelo pedagógico implementado pelo educador e as suas variáveis com a brincadeira livre. iii. Identificar os espaços em que ocorrem os momentos de brincadeira livre e a respetiva caracterização. iv. Conhecer o tipo de participação da criança na conceção desses momentos. v. Identificar as preferências lúdicas manifestadas pelas crianças na brincadeira livre. vi. Perceber se a distribuição dos espaços destinada à brincadeira livre é a mais ajustada para as práticas das crianças.

Verificámos que o primeiro objetivo os inquiridos quando responderam que incluíam o tempo de brincadeira nas suas planificações respondiam que esse tempo já fazia parte da rotina e que tinha um tempo estipulado.

Apurou-se que na relação entre o modelo implementado pelos educadores e o tempo estipulado para as brincadeiras, não havia nenhuma associação, pois houve muitos inquiridos que responderam que não utilizavam modelos próprios mas sim a junção de diversos modelos. Na questão sobre quanto tempo as crianças brincam em cada espaço (exterior e interior) apurámos que as crianças brincavam sensivelmente o mesmo período de tempo dentro e fora da sala.

Pudemos apurar também que nem sempre as crianças participam na conceção das planificações do educador e as que participam, escolhem o que pretendem fazer ao longo do dia. Com este estudo também ficamos a perceber que preferências lúdicas são apresentadas pelas crianças, quais as que chamam mais atenção e as que são menos chamativas para as crianças. Pode-se verificar que existem inquiridos que não estão satisfeitos com o espaço destinado à brincadeira das crianças.

Como todos os estudos, este também teve limitações que condicionaram o seguimento da obtenção de resultados. Em primeiro lugar, na entrega e preenchimento dos questionários: ou as indicações não foram suficientemente explicativas ou foram mal interpretadas, pois no preenchimento dos questionários houve respostas que não foram bem respondidas ou que nem sequer foram respondidas, os chamados casos “*missing values*”.

Outra limitação encontrada foi de, até à data, não haver estudos publicados com características semelhantes ao presente. Isto é uma limitação, pois assim não pode existir uma comparação de resultados ou de enquadramento teórico. Como foi anteriormente referido, a brincadeira, seja no exterior, seja em sala, é sempre importante na vida e no desenvolvimento de uma criança, uma vez que, com o tempo e com os pares, as brincadeiras vão se desenvolvendo e passando das brincadeiras mais simples para as brincadeiras mais complexas fazendo com que as crianças se desenvolvam em diversos aspetos, tais como, nos aspetos motores, físicos, cognitivos, linguístico-comunicacionais e afetivos.

Uma outra limitação que encontramos neste estudo foi, o tempo ser reduzido. Não houve muito tempo para haver uma maior distribuição de questionários e do respetivo tratamento.

Para estudos futuros, consideramos pertinente: i. Saber se os educadores permitem que as crianças brinquem/utilizem os brinquedos que levam de casa para a escola. ii. Investigar até que ponto os educadores estariam dispostos a flexibilizar a sua rotina diária para que as necessidades lúdicas das crianças fossem atendidas plenamente. iii. Compreender de forma mais aprofundada o conceito de brincadeira livre, orientada e atividade dirigida, na conceção dos educadores.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Aranão, I. V. (2004). *A Matemática através de brincadeiras e jogos*. Campinas: Papirus.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma prespetiva histórica. *Inovação*, p. 16.
- Batista, C. V. (2009). *Entre fraldas, mamadeiras, risos e choros: por uma prática educativa com bebês*. Londrina: Maxiprint.
- Brock, A., Olusoga, Y., Jarvis, P., & Brock, S. (2011). *Brincar - Aprendizagem para a vida*. Editora Penso.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia Da Investigação Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. C. (2009). *Por que as crianças gostam de áreas fechadas?* São Paulo: Cortez.
- Chevarria, D. ,, & Gomes F., C. R. (Março de 2003). Relação entre observador e a realidade nos paradigmas positivistas, intepretativista e complexo. *III Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração*, pp. 2-3.
- Costa, L. R. (Novembro de 2010). A importância dos jogos simbólicos no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. Buenos Aires, Argentina. Obtido de A importância dos jogos simbólicos no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar.
- Craidy, C., & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil, pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.

- Deshaies, B. (1997). *Metodologia de Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Salamandra.
- Grande Enciclopédia Universal* (Vol. 14). (s.d.). DURCLUB, S.A.
- Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Canadá: Grant MacEwan College, Edmonton.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hyman, H. (1967). *Planejamento e análise da pesquisa: princípios, casos e processos*. Rio de Janeiro: Lidaador.
- Investigação Educacional. (22 de Junho de 2008). *Paradigmas da Investigação Educacional*. Obtido de Investigação Educacional: <http://adrodomus.blogspot.pt/2008/06/paradigmas-da-investigao-educacional.html>
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGEB/NEPE.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant.
- Moyles, J. R. (2006). *Só Brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira, A. F. (2000). O brincar e o desenvolvimento infantil. pp. 129-137.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Pestana, H., & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPP* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1977). *A Linguagem e o Pensamento da criança*. São Paulo: Moraes Editores.
- Popper, K. (1998). *A lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Cultrix.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Richardson, R. (1999). *Pesquisa Social - Métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Unicef. (s.d.). *Direitos das Crianças*. Obtido de Juntos pelas crianças: <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&>
- Vygotsky, L. (1988). *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wajshop, G. (Fevereiro de 1995). O Brincar na Educação Infantil. *Cad. Pesq.*, pp. 62-69.

Anexos

Anexo I – Guião do Questionário aos Educadores

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE

QUESTIONÁRIO

Elaborado por Vânia Ferreira, no âmbito da realização de um Relatório Final de Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar, visa explorar e aprofundar o conhecimento sobre a brincadeira livre nos contextos de Jardim de Infância, a partir da perspectiva dos educadores.

Caro/a Educador/a,

É através da brincadeira livre que as crianças têm oportunidade de realizar livremente o que planearam, dando asas à sua imaginação. É neste tipo de atividade que as mesmas podem desenvolver inúmeros aspetos, tais como: afetividade, motricidade, inteligência, criatividade e competências sociais, entre outros. É nos momentos de brincadeira livre que a criança representa as suas vivências, pratica as regras da socialização e fortalece as suas relações com os seus pares.

Para as crianças, brincar é um ato natural durante o qual, em liberdade e com espontaneidade, ela desenvolve a sua sensibilidade, a sua criatividade e as suas competências pessoais e sociais.

Este questionário é anónimo e confidencial. Pedimos a sua colaboração, agradecendo desde já.

1. Género: Feminino ☐ Masculino ☐

2. Idade: Menos de 30 ☐ Entre 30 e 45 ☐ Mais de 45 ☐

3. Anos de serviço: _____

4. Qual o modelo educativo que implementa na sua sala?

Movimento Escola Moderna ☐

João de Deus ☐

Reggio Emilia ☐

High Scope ☐

Maria Montessori ☐

Outro ☐

Qual? _____

5. Quanto tempo dedica, **em contexto de sala**, à brincadeira livre (ou seja, quando as crianças têm oportunidade de planear uma brincadeira numa área e trabalharem livremente dando asas à sua imaginação e criatividade, sozinhas ou com os seus pares)?

Tempo de brincadeira livre: _____/dia; _____/semana

6. Quanto tempo dedica à brincadeira livre no **espaço exterior**?

Quanto tempo? _____/dia; _____/semana

7. No planeamento semanal das atividades do grupo introduz, intencionalmente, momentos de brincadeira livre?

Não ☐

Sim ☐ Se sim, quanto tempo? _____/dia; _____/semana

8. Se, diariamente, introduz momentos de brincadeira livre no seu planeamento, a criança colabora nessa planificação?

Não ☐

Sim ☐ Se sim, descreva como: _____

9. Identifique:

Quais as áreas existentes na sua sala?	Qual a sua capacidade (número de crianças por áreas)?	Considera-a suficiente?
		Sim ☐ Não ☐
		Sim ☐ Não ☐
		Sim ☐ Não ☐
		Sim ☐ Não ☐
		Sim ☐ Não ☐
		Sim ☐ Não ☐
		Sim ☐ Não ☐
		Sim ☐ Não ☐
		Sim ☐ Não ☐
		Sim ☐ Não ☐

Total de crianças na sua sala: _____ crianças

10. Diariamente, todas essas áreas são utilizadas?

Sim ☐

Não ☐

11. Qual o cantinho mais escolhido pelo seu grupo?

12. E o menos escolhido pelo seu grupo?

Muito obrigada pela sua colaboração!