



INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DE FAFE LDA.

# **Espaços de Brincar no Contexto Familiar: Estudo de Caso**

**Cátia Vanessa Carvalho Costa**

**2018**



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

# **Espaços de Brincar no Contexto Familiar: Estudo de Caso**

**Relatório Final de Investigação  
Mestrado em Educação: Creche**

Trabalho realizado como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre  
Sob a orientação da Professora Doutora Dulce Noronha e Sousa  
e Coorientação das Professoras Doutoradas Íris Oliveira e Maria Cristina Machado

*Cátia Vanessa Carvalho Costa N° 31317*

Escola Superior de Educação de Fafe, Julho de 2018

## Agradecimentos

Ao longo do meu percurso profissional como Educadora de Infância, tive oportunidade de interagir e criar laços com pessoas que foram, são e serão sempre muito especiais para mim. Agradeço a cada uma delas por tudo o que me ensinaram. À medida que o tempo passa, acredito cada vez mais que não existem coincidências. Tudo acontece por um motivo! Muito obrigada a todos vocês e, especialmente, à Isabel Oliveira. Estou-lhe eternamente grata!

A elaboração deste trabalho só foi possível graças à colaboração e ao incentivo de um conjunto de pessoas, a quem gostaria, desde já, de manifestar a minha profunda gratidão.

Agradeço ao meu marido e aos meus filhos, que me apoiaram incessantemente, pela confiança, força, apoio, compreensão e carinho que me foram transmitindo.

Aos meus pais e irmã, que nunca me deixaram desistir e me ampararam em cada momento que necessitei, substituindo-me, quando não pode estar presente com os meus filhos.

Agradeço à Doutora Dulce por me ensinar que vale a pena acreditar e lutar pelas causas que defendemos, pelo amor à pedagogia, pela excelente orientação que me proporcionou, por todo o apoio, incentivo, confiança e toda a paciência... Às professoras Íris Oliveira, Cristina Machado: obrigado por tudo o que me orientaram e, principalmente, inspiraram.

A todas as colegas de mestrado, que me acolheram com muito carinho.

Finalmente, mas não menos importante, quero agradecer ao Sr. Padre Domingues e à Dra. Maria Moreira por me terem dado a oportunidade de pôr em prática e desempenhar o meu papel de educadora na Instituição, e ter, a cada dia que passa, mais orgulho na camisola que visto.

A todos,

**Muito Obrigado!**

## Índice

Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução.....	1
Enquadramento teórico.....	3
O papel do/a adulto/a no espaço de brincadeira em contexto educativo.....	6
Espaços de brincar no exterior.....	8
Método.....	12
Participantes.....	13
Medidas.....	15
Procedimentos.....	15
Resultados.....	17
Discussão.....	27
Referências .....	31
Anexo I – Grelha de observação.....	35
Anexo II – Questionário.....	40

## Índice de Figuras

Figura 1 – Visão geral das áreas e brinquedos do quarto da L.....	17
Figura 2 – Planta do quarto de brincar.....	18
Figura 3 – Baloço de L.....	19
Figura 4 – Brinquedos Interativos de L.....	19
Figura 5 – Brinquedos de madeira de L.....	20
Figura 6 – Brinquedos de letras e números.....	20
Figura 7 – Área da música.....	20
Figura 8 – Área da leitura.....	21
Figura 9 – Área do faz de conta.....	22
Figura 10 – Elementos de segurança no quarto de brincar.....	22
Figura 11 – Cadela e gata.....	23
Figura 12 – Materiais disponibilizados na cozinha.....	23
Figura 13 – Piscina e espaço exterior.....	24
Figura 14 – Quarto da L.....	26

**Nota:** Todas as fotografias apresentadas neste estudo são de autoria própria e apresentam-se mediante o devido consentimento escrito da família.

## Resumo

A criança aprende através da interação com pessoas e com materiais disponíveis nos seus espaços de brincar. Deste modo, importa tornar o espaço de brincar num ambiente desafiante, acolhedor e promotor dessas interações, independentemente do contexto. O presente projeto de investigação tem como objetivo compreender como estão organizados os espaços de brincar no contexto familiar, assim como interpretar as conceções e o sentido pedagógico que os pais atribuem a esses espaços. Metodologicamente, optámos por um paradigma construtivista-interpretativo<sup>1</sup>, sendo que se desenvolveu um estudo de caso. A recolha de dados incidiu numa abordagem qualitativa, com recurso a uma grelha de observação e a um questionário, que se centrou na observação/reflexão da organização do espaço de brincar num determinado contexto familiar. Os resultados deste estudo de caso permitiram concluir que os pais assumem um papel fundamental no que respeita à preparação dos espaços, à seleção dos brinquedos e aos contextos a serem explorados, de forma a proporcionar à criança um ambiente de qualidade, promotor da imaginação infantil. Assim, tanto em contexto familiar, como em contexto de creche, é necessário organizar o espaço de forma ponderada e intencional, de modo a promover aprendizagens significativas, em prol do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

**Palavras-chave:** espaços, brincar, criança, pais, contexto familiar.

---

<sup>1</sup> Paradigma construtivista-interpretativo apoia-se numa perspetiva qualitativa de recolha e análise de dados, de acordo com a qual o/a investigador/a reconhece o papel das suas experiências, o seu próprio significado sobre a realidade, e que sobre ela exerce influência. Valoriza diferenças e atribui significado à realidade que os/as participantes em estudo apresentam, com base nas suas próprias ideologias e valores. Por esse motivo, este paradigma epistemológico de investigação é compatível com a escrita de um trabalho na primeira pessoa do singular (Ponterotto, 2005), tal como se apresenta ao longo do presente relatório.

## Abstract

A child learns through the interaction with people and available assets. Hence, it is important that the playing space is challenging and offers a welcoming environment that promotes such interactions, regardless the context. This research project aims at understanding how playing spaces are organized in the family context, as well as to understand conceptions and pedagogical intentions assigned by parents to those spaces. Methodologically, a constructive-interpretative research paradigm was adopted. This study presents a case study, for which data collection relied on an observation grid and a questionnaire, focused on the observation/reflection about the organization of the playing space in one family context. This case study results suggest that parents play a fundamental role in the preparation of spaces, the selection of toys and the contexts to be explored, thus affording the possibility for the child to imagine and learn through a quality environment. Both in the family and in day-care contexts, spaces must be organized under reflection and intention to promote meaningful learning experiences and to foster the child's development and learning.

**Keywords:** spaces, play, child, parents, family context.

---

<sup>1</sup> A constructivist-interpretative research paradigm is based on a qualitative perspective of data collection and analysis, in which the researcher acknowledges his/her own experiences and understanding of reality, influencing it. Relying on this paradigm, the researcher considers individual differences between participants, but might perceive them based on his/her own ideologies and values. This epistemological research paradigm is aligned with the scientific writing in the first person (Ponterotto, 2005), which is considered throughout this report.

## Introdução

Ao longo dos séculos, a criança vem assumindo diferentes papéis de acordo com a época e a sociedade em que está inserida. Nos últimos anos, tem sido notável a mudança na cultura lúdica da criança. Mesmo vivendo imersas em novas tecnologias e tendo dificuldades de encontrar um espaço para brincar, é necessário reconhecer que as brincadeiras ocupam um papel importante no desenvolvimento da interação social da criança. Ao longo do tempo e com os avanços tecnológicos, os brinquedos e as brincadeiras das crianças foram mudando, mas o prazer de brincar deve manter-se e ser estimulado.

Segundo Ferland (2006), a sociedade atual parece valorizar pouco o brincar, uma vez que não o estimula, parece restringir oportunidades de brincar ao ar livre, nem mobiliza a aplicação eficaz do seu tempo. Realça-se ainda que, nas famílias de hoje em dia, o brincar nem sempre assume um lugar preponderante. Se, por um lado, o brincar é uma atividade humana e social que parece fazer parte da nossa existência, por outro, nem sempre as brincadeiras têm sido as mesmas, nem a infância tem sido percebida da mesma forma. No entanto, ressalve-se que brincar é uma necessidade e um direito da criança, tal como definido na Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças. Com efeito, o artigo 31º da referida Declaração consagra que “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Unicef, 2004, p. 22).

Na literatura científica, é inegável a importância do brincar no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança (e.g., Kishimoto, 1994; Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2018). A brincadeira remete para um conjunto de estratégias e habilidades que possibilitam às crianças, experiências que revelam o mundo e as desenvolvem. Brincar associa-se a várias competências físicas e psicológicas da criança, para além de promover a interação relacional com o outro, seja com pares ou adultos/as. O brincar tem, pois, um papel fundamental para o desenvolvimento biopsicossocial das crianças. É a partir do brincar que as crianças se desenvolvem, exploram características de personalidade, fantasias, medos, desejos, criatividade e elaboram o mundo exterior a partir de seu campo de visão (Goldstein, 2012). As crianças precisam de experimentar e se aventurarem nas mais diversas situações. É crucial que possam brincar também com outras crianças, adultos/as, objetos, ao ar livre, isto é, com o mundo que a rodeia. Posto isto, brincar implica o desenvolvimento do raciocínio, da atenção, da imaginação e da criatividade, na medida em que as brincadeiras trazem novas linguagens e ajudam a criança

a pensar. Para Noronha-Sousa e Fernandes (2018), “a criança, ao compreender o meio social em que convive, afirma-se constituída pelo mundo das brincadeiras, da imaginação, enfim, dos acontecimentos extraordinários e fantásticos da infância, que brincar lhes proporciona enquanto atividade que se revela espontânea e natural” (p. 3). Aludindo a Winnicott (1975), a brincadeira é universal e é necessária à própria da saúde: o brincar facilita o crescer, logo a saúde.

O/a adulto/a pode, e deve, participar na brincadeira, uma vez que o seu envolvimento não só estreita os laços afetivos com a criança, como também aumenta o seu nível de interesse e motivação. Nesta interação, a intervenção por parte do/a adulto/a nas brincadeiras é essencial para dar sentido e significado às ações e, conseqüentemente, às aprendizagens das crianças, fazendo-as sentir-se competentes no que se encontram a desenvolver e ajudando-as na tomada de decisões (Kishimoto 2010). Por exemplo, as crianças podem revelar dificuldade em expressar os seus sentimentos e não conseguir verbalizá-los. Através do faz de conta e em interação com o/a adulto/a, as crianças podem melhorar a organização do seu pensamento, elaborando o seu mundo real através das vivências simbólicas e elaborando os conflitos internos e emoções, por vezes angustiantes. Só brincando, conseguem transmitir o que lhe vai na alma.

Além da interação com pares ou adultos/as, os brinquedos e os materiais, como a plasticina, pasta de farinha ou as tintas, são também importantes no brincar e podem servir de mediadores emocionais dessas atividades. Através da projeção nas brincadeiras, as crianças conseguem estruturar o seu pensamento, expressar as suas emoções e, progressivamente, modificar os seus comportamentos. O brinquedo é, pois, um instrumento necessário e que pode ser útil para a criança utilizar no seu faz de conta. Através das brincadeiras ou do jogo, a criança assimila o mundo à sua maneira e aprende a socializar. Ao brincar, as crianças constroem a “sua visão do mundo”, atribuindo “significado às coisas” (Sarmiento, 2003, p. 17).

## Enquadramento teórico

Se a organização do espaço é importante para permitir às crianças diversificar as suas experiências nos contextos educativos, tal deverá suceder igualmente no contexto familiar. Nesse contexto, pode existir um modelo de organização dos espaços de brincar, que apoiem tais finalidades. A este respeito, Tébar (2016) defende que o método Montessori constitui uma referência em matéria de criação de espaços e educação em contexto familiar.

A finalidade do método Montessori é simples e, ao mesmo tempo, desafiadora: proporcionar ambientes adequados, que favoreçam a independência e o desenvolvimento completo das crianças. Segundo este método, o ambiente em casa deve criar espaços delimitados, nos quais a criança tenha os seus livros numa área, os brinquedos num outro local e/ou uma mesa com material para pintar ou manipular, ao alcance das suas mãos. Deve ter-se em conta que, para a criança, organizar espaços é uma arte. A criança precisa criar uma ordem mental, que lhe permita compreender o lugar de cada coisa, promovendo a autonomia, confiança em si mesma e a assimilação de conceitos. Deste modo, é importante ceder à criança cestos ou caixas de brinquedos, bem como disponibilizar utensílios adaptados ao seu tamanho. Um contexto familiar bem estruturado e com estímulos apropriados permite que as crianças assimilem informação de forma própria e sejam respeitadas as capacidades de cada uma. Além disso, num contexto familiar, a escolha deve recair sob cores suaves e mobiliário simples. Uma crença errónea neste âmbito é, tal como reconhece Tébar (2016):

Acredita que os ambientes das crianças são mais bonitos se estão cheios de cores por todos os lados. A beleza não está em encher paredes, teto e chão de cores fortes. A beleza de um ambiente para uma criança está em encontrar materiais naturais especiais, cuidados e artesanais. Poucas coisas especiais e bonitas. (p. 109)

Este modelo de organização do espaço em contexto familiar subjaz a defesa de que a atividade infantil deve ser orientada para a autonomia, acrescida de uma preocupação com o bem-estar psíquico e ao desenvolvimento global, bem como de um ambiente relaxante, impedindo o *stress* na infância. Segundo Forneiro (1998), a organização do espaço educativo faz parte de uma estrutura mais complexa e interdependente, que é a organização do ambiente educativo. Este engloba quatro dimensões interdependentes: temporal, relacional, funcional e física. A dimensão temporal diz respeito à organização do tempo utilizado nos diferentes espaços. A dimensão relacional refere-se às relações estabelecidas na área, quer sejam individuais, a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo, e ainda as que se estabelecem

entre as crianças e o/a adulto/a. Relativamente à dimensão funcional, diz respeito às diferentes funções que um espaço pode assumir, por exemplo, a área do tapete tanto pode servir para as crianças fazerem construções, como para reuniões de grande grupo. Por fim, a dimensão física refere-se à organização dos vários objetos no espaço (e.g., materiais, mobiliário, etc.). Esta última dimensão, designada habitualmente por espaço, apresenta uma natureza mais restrita, referindo-se apenas ao “espaço físico, ou seja, os locais caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1998, p. 232). Apesar do presente trabalho se focar nesta dimensão, teremos em consideração que as outras dimensões estão ligadas a esta.

O espaço caracteriza-se como “uma estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1998, p. 236), que, se organizado de forma adequada, proporciona aprendizagens enriquecedoras às crianças. Trata-se do local onde se desenrolam diversas relações educativas e, consoante esteja organizado, pode limitar ou ampliar as potencialidades de desenvolvimento da criança. A sua organização é, então, um dos aspetos mais importantes no quotidiano de uma sala de Creche e, também, no dia-a-dia familiar. Noronha-Sousa (2016a) realça que “um contexto realmente enriquecido e estimulante, criado para e com a criança, o brincar livre significa mais oportunidades para a criança orientar e dirigir sua própria brincadeira e, presumivelmente, sua própria aprendizagem” (p. 12). O brincar comporta significado para as crianças, que exploram o espaço enquanto recurso para o desenvolvimento das suas aprendizagens, exercendo “um papel ativo no processo educativo” (Zabalza, 1998, p. 122). Uma vez que as crianças passam grande parte do seu tempo na Creche e em contexto familiar, o espaço deve ser pensado e adequado no sentido de facilitar aprendizagens significativas, potenciando o seu desenvolvimento/aprendizagem.

Assim, a organização do espaço deve ir ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças, promovendo as suas aprendizagens. Pensando nas salas de atividades da Creche, estas tendem a organizar-se por vários espaços, usualmente designados por áreas, que, tal como defende Lino (2005), devem oferecer a possibilidade de as crianças atuarem ativamente e vivenciarem experiências que lhes despertem interesse. A forma como os materiais, brinquedos e mobiliários são dispostos nas várias áreas, “caracterizam e descrevem literalmente o tipo de atividades que ali se pode ou deve desenvolver” (Ferreira, 2004, p. 84). Assim, ao observar os diversos espaços e o modo como estão equipados, é possível antecipar as tarefas e brincadeiras que poderão ser realizadas, apelando à criatividade e à autogestão das atividades (Ferreira, 2011). Apesar de, em Creche, existirem espaços delimitados, não estão isolados uns dos outros, possibilitando que as crianças brinquem nuns e transitem para outros. Como destaca Cardona

(1999), “as salas são, geralmente, organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades” (p.133). Os espaços entre as áreas são definidos por Ferreira (2011) como “fronteiras”. Estas fronteiras criam espaços que separam as áreas, mas, em simultâneo, adquirem um significado social, uma vez que, sendo lugares de passagem, neles as crianças também interagem umas com as outras. O conhecimento do espaço e das suas possibilidades de ação é uma condição para o desenvolvimento da independência e da autonomia das crianças, o que implica que compreendam como o espaço está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar (Silva et al., 2016). Por esse motivo, se as próprias crianças participarem na organização do espaço e conhecerem as suas regras de funcionamento, mais facilmente serão capazes de se regular nessas áreas, com crescente autonomia e gestão espacial.

Lino (2005) refere que os espaços devem “permitir a realização de experiências individuais e em grupo e, assim, assegurar a dimensão individual e social da aprendizagem” (p. 72). A organização do espaço pode, então, contribuir para o desenvolvimento social das crianças, ao mobilizar possibilidades de interação. Assim, o modo como se organiza o contexto de sala de Creche visa harmonizar e estabilizar as relações entre as pessoas, propiciando e favorecendo a cooperação (Ferreira, 2004). A organização do espaço “interfere no mundo de interações” (Kishimoto, 2009, p.459), sendo que a cooperação pode ser desencorajada ou estimulada através da organização do espaço. Por exemplo, se houver uma mesa pequena na sala, a criança “não é estimulada a brincar com o outro” (Kishimoto, 2009, p.459). Por outro lado, se existir uma mesa maior, com quatro cadeiras ao seu redor, as crianças já poderão brincar a pares ou em pequenos grupos, interagindo entre si.

Como defende Oliveira-Formosinho (2013), o espaço não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu término. Com o desenrolar das brincadeiras, o espaço vai sendo adaptando e reorganizado, tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Os espaços da Creche devem, pois, conter elementos reais do quotidiano das crianças, bem como elementos que permitam às crianças imaginar e fantasiar, isto é, “espaços cognitivos em simultâneo com espaços para a motricidade e para o mundo afetivo” (Zabalza, 1998, p. 127). Para organizar o espaço, é também importante ter em conta a sua dimensão, uma vez que as crianças necessitam de espaços amplos para brincar e se movimentar. A organização do espaço expressa um objetivo e reflete a expectativa do comportamento das crianças que o utilizam. É a relação entre os objetos, o espaço e os seus usuários que estimula e orienta a criança, facilitando a sua exploração (Kishimoto, 1999). Desse modo, os espaços devem ser planeados pelo/a educador/a de Creche para satisfazer as

necessidades e os interesses da criança, permitindo-lhe usufruir daquele espaço o melhor possível e promovendo, assim, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

## **O papel do/a adulto/a no espaço de brincadeira em contexto educativo**

Tendo em conta a importância do brincar e do espaço para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, é possível refletir em torno das seguintes questões: Qual a importância da organização do espaço no apoio à brincadeira? Será a organização do espaço influenciadora das explorações e descobertas das crianças? A organização do espaço facilita as propostas e promove a escolha da criança? (Oliveira-Formosinho, 2013). Na opinião de Zamberlan, Basani, & Araldi (2007), os espaços destinados às crianças devem ser diferenciados, garantindo ambientes específicos e estimulantes para o desenvolvimento das brincadeiras. É importante que os espaços tenham uma variedade de objetos estimulantes e interessantes para as crianças, distribuídos pelas diversas áreas espaciais, que lhes ofereçam a possibilidade de “fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Post & Hohmann, 2011, p. 100). As áreas devem, pois, proporcionar amplas oportunidades para explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais. Dependendo da organização do ambiente, a criança pode encontrar atividades desafiadoras, onde é ativa; ou, contrariamente, pode deparar-se com atividades menos estimulantes, nas quais não se sente incentivada a participar. Deste modo, apenas uma organização adequada do espaço garante que as brincadeiras sejam rentabilizadas a favor da criança.

Neste sentido, a organização do espaço pode ser estimulante ou, pelo contrário, limitativa, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e à dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática, ou em relação aos métodos educacionais que caracterizam o estilo de trabalho. A organização do ambiente educativo, nomeadamente em contexto de Creche, constitui o suporte curricular do/a educador/a. Desta forma, deve ser pensada e intencionalizada por este/a profissional, pois é parte da prática pedagógica existente em sala e um elemento que se insere no currículo. Ou seja, o espaço reflete as intenções educativas do/a educador/a e orientam a sua ação. Também Zamberlan et al. (2007) defendem que a organização dos espaços deve refletir os princípios educativos em que os/as educadores/as se baseiam, sendo então importante que a avaliação desse ambiente educativo lhes permita

refletir acerca das suas “potencialidades educativas” (Silva, Marques., Mata, & Rosa, 2016, p.17), para que possa adequá-lo e, se necessário, reorganizá-lo.

Em simultâneo, esse ambiente deverá facilitar a escolha de atividades por parte das crianças, dando-lhes segurança, conforto e respondendo aos seus interesses. Para isso, os materiais disponibilizados devem estar ao alcance das crianças, promovendo a sua autonomia. Zabalza (1998) salienta que a organização do espaço, os componentes e os objetos nele incorporados devem focar-se no desenvolvimento/aprendizagem da criança que se deseja potenciar. Então, deve ser preocupação do/a educador/a, disponibilizar objetos que promovam esse desenvolvimento e aprendizagem. A intencionalidade que o/a educador/a transfere ao organizar os diferentes espaços da sala, está ligada com a gestão do currículo. Com efeito, a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados, constituem a primeira forma de intervenção do/a educador/a, permitindo à criança experienciar o mundo de diversas perspetivas (Oliveira-Formosinho, 2013). O/a educador/a deve refletir acerca de necessidades/interesses do grupo, para melhor adequar os espaços e materiais. Tal exige um olhar atento às necessidades das crianças, observando-as e escutando-as, para organizar o espaço com intencionalidade educativa e em resposta ao seu público-alvo. Percebemos, assim, que a “organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interroge sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p. 26). Ao refletir, o/a educador/a consegue uma progressiva (re)adequação do espaço em benefício do grupo. Como esclarecem Silva et al. (2016):

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para a criança (p. 26).

Cabe, por isso, ao/à educador/a planear e organizar o espaço em função dos seus ideais educativos, tendo em conta o grupo de crianças com que trabalha, para que possa observar e avaliar o seu funcionamento e introduzir eventuais modificações necessárias. É importante que o/a educador/a respeite os direitos e a competência da criança e construa ambientes interativos, onde a sensibilidade, a autonomia e a estimulação se evidenciam de forma a fomentar o desenvolvimento da curiosidade, coragem, empatia, o sentido de si próprio e um sentimento de pertença a um meio social, que inicialmente lhes é desconhecido. Post e Hohmann (2011) completam esta ideia ao afirmarem “o facto de as crianças estarem rodeadas por pessoas que conhecem e em quem confiam permite-lhes explorarem as novidades e os desafios que

promovem o crescimento.” (p. 62) Esta relação de confiança deve pautar-se pela positividade, reciprocidade, consistência e continuidade. Ou seja, é fundamental a criação de um clima de segurança, de um apoio contínuo às intenções da criança, através do respeito pelos seus conhecimentos, interesses e ideias (). Tecendo ideias sobre o brincar enquanto atividade prazerosa, lúdica e espontânea, resultante das vivências e oportunidades de experienciar a descoberta sobre as pessoas, o mundo e os objetos, é nosso entender que a organização do espaço influencia as brincadeiras da criança. Quanto mais enriquecedores e estimulantes forem os espaços e os materiais oferecidos às crianças, mais desenvolvidas serão as suas brincadeiras e, conseqüentemente, melhores poderão ser as suas aprendizagens.

A par do espaço de Creche, também o espaço em contexto familiar é primordial ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança. Por esse motivo, educadores/as de Creche devem valorizar o tempo de partilha e reflexão com as famílias acerca de conceções e práticas que envolvem a pedagogia do quotidiano, no sentido de haver coerência e continuidade entre a casa e Creche. Educadores/as de Creche e pais são co-educadores da mesma criança, o que torna importante o desenvolvimento de relações de cooperação, colaboração e respeito. Neste sentido, o/a educador/a deve assumir atitudes positivas com os pais/famílias, desenvolvendo ações que esclareçam e partilhem ideias, de modo a que agentes educativos caminhem para o mesmo fim. Os pais tendem a relacionar-se melhor com os/as educadores/as dos/as filhos/as “quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objetivos que os educadores tentam cumprir” (Portugal, 1998, p. 194).

## **Espaços de brincar no exterior**

Nas últimas décadas temos assistido a uma alteração nos hábitos das crianças, em que os momentos de brincar no exterior parecem estar a ser substituídos por atividades orientadas em espaços fechados. Contudo, o espaço exterior é um local rico em experiências, vivências e oportunidades de exploração para as crianças, “alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras” (Post & Hohmann, 2011, p. 161). Neste sentido, “o espaço exterior é, cuidadosamente planeado e organizado, de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e dos trabalhos que se realizam” Lino (2013, p. 121), seja em contexto de Creche, seja em contexto familiar.

O espaço exterior pode ser desenhado com base, por exemplo, no modelo italiano Reggio Emília, em expansão e reconhecimento mundial. De acordo com este modelo, o espaço

exterior deve ser reconhecido como uma extensão da sala de atividades, atendendo às oportunidades significativas que podem ser oferecidas às crianças. Com base no modelo Reggio Emilia, o espaço é considerado o terceiro educador da criança. No espaço, pode promover-se a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os/as professores/as, os pais e os membros da comunidade (Lino, 2013). Este modelo curricular atribui, pois, centralidade ao espaço e acredita que este pode proporcionar experiências e aprendizagens às crianças, se forem devidamente refletidos e organizados. Para tal, é fundamental criar ambiente agradáveis e familiares, onde todos os intervenientes se sintam em casa e colaborem entre si.

O exterior pode ser um espaço rico em experiências, desde que o/a educador/a o reconheça enquanto um lugar proporcionador de desenvolvimento e aprendizagem. Para os bebés, a exploração do espaço exterior é particularmente importante e essencial, pois permite-lhes desenvolver consciência do mundo que os rodeia, explorando o com os sentidos. Têm ainda oportunidade de observarem e ouvirem sons que, dentro de uma sala, não conseguem. Post e Hohmann (2011) defendem que “é no espaço exterior que (...) os bebés ouvem, cheiram, sentem ou veem as árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade” (p. 161). A este respeito, também Borràs (2002) salienta que as crianças, quando vão ao exterior, “podem observar e experimentar no seu próprio corpo as mudanças de temperatura, os fenómenos atmosféricos, as mudanças da natureza” (p. 177). É através destas vivências que as crianças estabelecem uma relação direta com o meio. Além disso, o que pode ser banal para os/as adultos/as, para as crianças pode ser potenciador de diferentes experiências e sensações (e.g., diferentes pisos, como relva, cimento, areia, madeira ou tijoleira). Citando Post e Hohmann (2011) “o contacto direto com cada uma destas superfícies informa os bebés de que cada superfície é diferente em termos de visão, cheiro e de sensação” (p. 164), o que amplia os seus conhecimentos. No espaço exterior, as crianças têm, também, a oportunidade de observar e explorar a natureza (Borràs, 2002).

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.), (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre. O brincar no exterior proporciona interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos, e permite a experimentação das suas próprias capacidades. Os materiais disponibilizados são importantes para que as crianças os explorem e se apropriem das suas características.

Alguns autores sublinham a importância do espaço exterior, sendo este fundamental para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças (Silva et al., 2016, p. 27).

O espaço exterior, enquanto local privilegiado para a vivência de situações novas e diferentes das que as crianças experienciam dentro da sala, potencia a curiosidade das crianças. Brincar ao ar livre é fundamental para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ao proporcionar estas oportunidades, “estamos a criar uma próxima geração de adultos com aptidões, atitudes e convicções que promovem uma relação significativa com o exterior” (Lindsay & Pompermaier, 2010, p. 30). Contudo, tanto as saídas ao exterior como os espaços exteriores das instituições, por vezes, são pouco frequentados devido aos perigos que acarretam. Profissionais e familiares podem recear que as crianças se magoem. A questão da segurança pode, então, incidir numa das razões pelas quais as crianças menos frequentam o exterior. No entanto, as oportunidades que o exterior proporciona em termos de desenvolvimento e aprendizagens são importantes para o desenvolvimento e crescimento das crianças, devendo ser um motivo para elas frequentarem estes espaços. Reflita-se, a este respeito, com Prott (2010), afirma que “uma instituição em que nada acontece pode ser perigosa para as crianças, porque lhes dá poucas possibilidades de aprenderem a ser independentes” (p. 20). Na verdade, ao mantermos as crianças numa sala, poderemos estar a condicionar o desenvolvimento de competências que lhes possibilitam lidar fora destes ambientes (Vale, 2013). O papel do/a educador/a passa então por proporcionar à criança espaços estruturados e não estruturados, para que brinque e explore livremente o espaço exterior. Desta forma, as crianças interagem umas com as outras e têm contacto com os perigos que as rodeiam, aprendendo a lidar com eles. O/a educador/a deve proporcionar oportunidade à criança de se deslocar até ao espaço exterior, para que interaja e explore o espaço, os materiais. O exterior acomoda vários benefícios, quer a nível de desenvolvimento, quer de aprendizagem da criança. Como menciona Pompermaier (2010):

a utilização do espaço exterior é benéfico: em termos de movimento (correr, saltar trepar e jogar); estimula o desenvolvimento cognitivo e as experiências sensoriais (brincar com o ar, a água, a areia e a terra) e ajuda a compreender a vida, a gerir o espaço e a desenvolver a personalidade” (p. 31)

## **Propósito do estudo**

Apesar da importância atribuída ao espaço e ao brincar, a literatura existente tem incidido maioritariamente nos contextos educativos formais, como a Creche, no que à primeira infância diz respeito. Assim, são ainda necessários estudos que procurem perceber de que modo existem (des)continuidades nos espaços entre o contexto de Creche e o contexto familiar. Este trabalho assenta em tal necessidade e apresenta um estudo de caso, com vista a perceber de que modo está o contexto familiar organizado e como pode ser apreciado em termos de promoção da brincadeira, do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

## Método

### Estudo de caso

O estudo de caso situa-se no âmbito de um paradigma construtivista-interpretativo de investigação qualitativa, assumindo um papel importante no conhecimento de realidades complexas (Aires 2011). A opção por uma metodologia de estudo de caso no presente trabalho foi determinada pela natureza da temática em estudo, ainda exploratória. Com efeito, um estudo de caso permite investigar “um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”, baseando-se numa “ampla variedade de evidências – documentos, artefactos, entrevistas e observações” (Anderson, 1998; Yin, 2001, p. 32). Similarmente, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), um estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89).

O estudo de caso surge, então, como uma descrição analítica, intensiva, holística e globalizante de uma entidade bem definida, um fenómeno único ou uma entidade social única (Merriam, 1998). É recomendável que um estudo de caso apresente características do particular, do descritivo, do heurístico e do indutivo:

- Particular – centra-se numa situação particular (o caso); o caso é importante, pelo que representa quanto ao fenómeno e ao que, em si, representa;
- Descritivo – o produto final de um estudo de caso surge como uma descrição (analítica) rica e completa, com que se pretende interpretar os significados do fenómeno em estudo;
- Heurístico – favorece a “compreensão do leitor acerca do fenómeno em estudo” (Merriam, 1998, p. 13);
- Indutivo – tem como suporte o pensamento indutivo, segundo o qual os conceitos e as relações entre esses conceitos advêm da análise dos dados que estão enraizados no contexto do caso.

O objetivo deste tipo de estudos é variável, sendo a sua orientação, na ótica de Anderson (1998) e de Merriam (1998), não o saber o quê nem o quanto, mas antes o como e o porquê, tal como pretendido neste trabalho. Adicionalmente, o que se pretende é que o estudo de caso reúna as seguintes particularidades:

- Aponte para uma nova descoberta, o que fundamenta o carácter aberto e reversível do conhecimento;
- Valorize a interpretação em contexto, sendo imperativo ter em consideração o contexto em que cada caso se situa;
- Retratar a realidade de forma completa e profunda, tendo em conta a complexidade natural das situações;
- Permita generalizações simples, isto é, a inferência de relações entre as conclusões da análise e a experiência do/a próprio/a investigador/a e leitor/a em situações semelhantes.

A abordagem qualitativa aplicada à educação procura descrever e analisar experiências complexas (Bogdan & Biklen, 1994), o que é compatível com o propósito de um estudo de caso. A realização desta metodologia de investigação planear a ação, definir o problema de estudo. A este respeito, considere-se o brincar. As brincadeiras despertam descobertas, o conhecimento dos outros e a partilha de valores. Face ao exposto até ao momento no presente relatório, surge então como problema de base a este estudo de caso: Se a organização do espaço é importante para permitir às crianças diversificar as suas experiências nos contextos educativos, então como será o espaço de brincar em contexto familiar?

## **Participantes**

Para a elaboração deste estudo, os elementos que compõem a amostra foram propositadamente selecionados, pois apresentavam as características desejadas para a realização do mesmo. O estudo de caso incidiu numa família constituída por três elementos, sendo a mãe licenciada em psicologia e o pai licenciado em engenharia informática. Por sua vez, a criança, L, frequentava, no momento deste trabalho, a resposta social de Creche.

Considerando dados de anamnese para descrição do caso, importa ressaltar que L nasceu a 11 de Março de 2014 e, aquando deste trabalho, tinha 4 anos de idade. Nasceu com 760 gramas e media 31 centímetros. O nascimento ocorreu após uma gestação de 30 semanas. Desde que fora realizada a primeira ecografia pré natal, detetaram-se indicadores de risco (e.g., ducto venoso invertido, translucência da nuca muito aumentada.). Nessa altura, realizou-se biópsia, semelhante a uma amniocentese, às células das vilosidades e a gravidez continuou sobre vigilância. Por volta das 25 semanas de gestação, era perceptível um atraso de crescimento

intrauterino, tendo sido apresentada a possibilidade de estar perante um Síndrome de Osteocondrodisplasia (nanismo). Foi proposta a realização de uma nova amniocentese, mas o casal optou por não avançar, pois tinham decidido, independentemente do resultado, prosseguir com a gravidez. Após um quadro de pré-eclampsia, a cesariana urgiu e, logo que nasceu L, foi recebida nos cuidados intensivos. Seguiram-se 99 dias de internamento, sendo que os primeiros dois meses foram passados na neonatologia de um hospital público, tendo sido posteriormente transferida para a pediatria do mesmo hospital, em condições de isolamento absoluto. Dado o agravamento do estado da L, houve transferência para uma maternidade, onde permaneceu 15 dias até ter alta. Durante este percurso, ultrapassaram-se desafios adicionais que um bebé prematuro tende a enfrentar: infeções, intolerâncias alimentares, anemia, transfusões, entre outros. A L acabou por ir para casa com 1910 gramas e 42 centímetros. Beneficiou de 18 meses de cuidados exclusivos por parte da mãe, em isolamento, durante os quais não eram permitidas visitas nem saídas, devido ao quadro de supressão imunológica da L. O nascimento da L transformou a vida do casal, que se mantém unido. Houve esforço conjunto para que pai e mãe, marido e mulher, se mantivessem sãos enquanto casal.

L ingressou na Creche em Outubro de 2016, com receios por parte dos médicos, mas com vontade dos pais. Ao fim de dois anos e meio de isolamento, consideravam que era necessária estimulação social para o desenvolvimento da filha. Também nessa altura, L iniciou um conjunto de terapias para promoção do desenvolvimento cognitivo (e.g., Terapia Ocupacional e Terapia da Fala). Em Agosto de 2016, após avaliação de Pedopsiquiatria, confirmou-se um diagnóstico de Perturbação do Espectro Autista (PEA), prosseguindo-se com as terapias e avançando ainda para a valência de integração sensorial.

A L poderia ter já ingressado na educação pré-escolar, mas tal não aconteceu, por não estarem reunidas as condições de desenvolvimento que lhe permitissem segurança e autonomia expectáveis nesse contexto. Por exemplo, L não tem ainda noção do perigo, não antecipa situações de risco e ainda não comunica de forma a pedir o que necessita. No início do ano letivo inerente à realização deste trabalho, L começou a beneficiar de apoio da ELI local, responsável pela avaliação e pelo acompanhamento das crianças com necessidades educativas especiais e pela intervenção precoce em contexto de Creche, através do apoio de uma Educadora de Ensino Especial, que trabalha em conjunto com a terapeuta ocupacional, a psicóloga e o terapeuta da fala.

O foco dos pais da L passa por acompanhá-la, ajudá-la a ultrapassar obstáculos, estando confiantes de que a pequena grande L os irá surpreender com a sua resiliência, alegria e ternura. Perante esse foco, os pais criaram um “quarto de brincar” em contexto familiar, adaptado às

necessidades da filha, devidamente organizado por áreas de interesse, num ambiente facilitador ao desenvolvimento da criança. O facto de L ter estado em isolamento nos primeiros dois anos de vida foi uma condição preponderante para que os pais considerassem num tipo de organização intencional dos espaços familiares e escolhessem brinquedos com a finalidade de estes serem o mais variados possível e adequados aos interesses da filha.

Assim, o contexto familiar de L foi alvo de atenção neste estudo. Contou-se com a participação de L e do respetivo agregado familiar, atendendo ao propósito deste estudo de caso.

## **Medidas**

**Grelha de Observação – Espaços de Brincar em Contexto Familiar (Costa, Noronha-Sousa, Machado, & Oliveira, 2018).** Foi elaborada para este estudo, com base na literatura inerente à temática em contexto de Creche, uma grelha de observação do contexto familiar. A grelha é composta por 28 itens e foi estruturada em quatro categorias: organização do espaço, brinquedos, segurança e interação (ver Anexo 1).

**Questionário Brincar em Contexto Familiar (Costa, Noronha-Sousa, Machado, & Oliveira, 2018).** Foi construído um questionário para recolha de dados sobre o brincar, junto dos pais. Esta medida integra cinco questões sobre o envolvimento dos pais no brincar. O objetivo desta medida consiste em perceber se existe, ou não, na rotina familiar, tempos de brincar, o que se costuma fazer ao brincar, onde brincam, quem escolhe e direciona as brincadeiras (ver Anexo 2).

## **Procedimentos**

Neste estudo, foram respeitados os cuidados éticos de investigação, nomeadamente a confidencialidade, que inclui a proteção da identificação dos/as participantes, e os pedidos de consentimento informado e de autorização para recolha de imagens, garantindo a participação voluntária e esclarecida (Prada & Garrido, 2013). Depois de aceitar colaborar no estudo, e tendo obtido os consentimentos informados por escrito, devidamente preenchidos pela mãe, prepararam-se os instrumentos de recolha de dados.

Os dados foram recolhidos pela aluna de Mestrado, em formato papel, pessoalmente na casa da criança e durante a rotina familiar. Não houve qualquer tipo de alteração na rotina diária nem na dinâmica familiar. A recolha de dados ocorreu no dia 26 de junho de 2018, na presença de L e da mãe, com interação. O questionário foi preenchido somente pela mãe da criança, uma vez que o pai se encontrava distante por motivos profissionais. A grelha de observação foi preenchida pela aluna-investigadora, através da observação e da exploração do espaço. A recolha de dados, por observação e questionário, durou, aproximadamente, três horas.

## Resultados

### Quarto de brincar de L

As Figuras 1 e 2 apresentam a organização do espaço do quarto de L, assim como ilustra a diversidade de brinquedos nele acessíveis.



*Estante de brinquedos*



*Baloço*



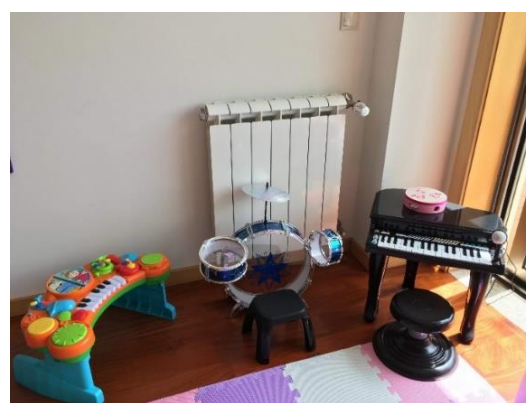
*Peluches*



*Quarto*



*Cozinha*



*Instrumentos musicais*



*Espelho digitintas*



*Bonecas*



*Arrumação bonecos*

*Figura 1.*

Visão geral das áreas e brinquedos do quarto de L

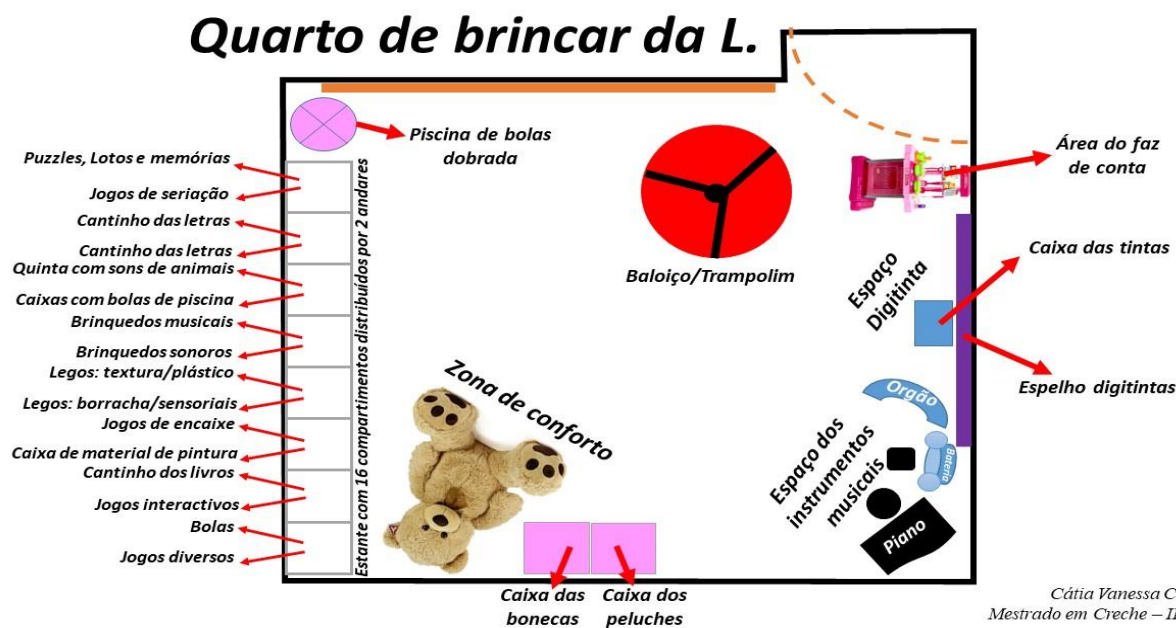


Figura 2.

Planta do quarto de brincar

A mãe referiu que organizou o quarto de brincar à luz do método Montessori.

### Baloço Trampolim

A L. tem um baloço em casa porque também o utiliza nas terapias, mas, segundo a mãe, o tempo com que lhe é atribuído não é suficiente e as vantagens do mesmo são muitas. Este equipamento auxilia a criança a organizar as sensações do próprio corpo de acordo com os estímulos provenientes do ambiente. Assim, recorrendo à integração sensorial no brincar, poderão ser estimulados componentes físicos, mentais e sensoriais, para que a resposta produzida seja a mais positiva possível, tendo em conta o contexto em que se encontra inserida. Com o baloço, podem ser desenvolvidas algumas das seguintes atividades: (a) sentar-se ou deitar-se num baloço e balançar-se; (b) subir e/ou descer; (c) andar de bruços numa direção linear; (d) saltar para cima e para baixo como fosse um minitrampolim.

O baloço está suspenso a partir de dois pontos, para permitir o movimento linear e suave, bem como para minimizar os movimentos de rotação. Os pais criaram um método de arrumo de baloço, para que quando a L. estivesse sozinha, a sua segurança fosse assegurada, ao mesmo tempo que permitisse maior amplitude de área para circular (ver Figura 3).



*Figura 3.*

Baloço de L

### **Brinquedos Interativos**

Este tipo de brinquedos permite à criança descobrir segredos e surpresas, potenciando a sua curiosidade e exploração. Incluem diferentes possibilidades de jogo, sons e figuras encaixáveis, botões para acionar sons, rolo com esferas sonoras para girar e engrenagens. Também têm janelas para manipular, caminhos para seguir e figuras geométricas. As figuras geométricas guardam-se no compartimento interior da base (ver Figura 4).

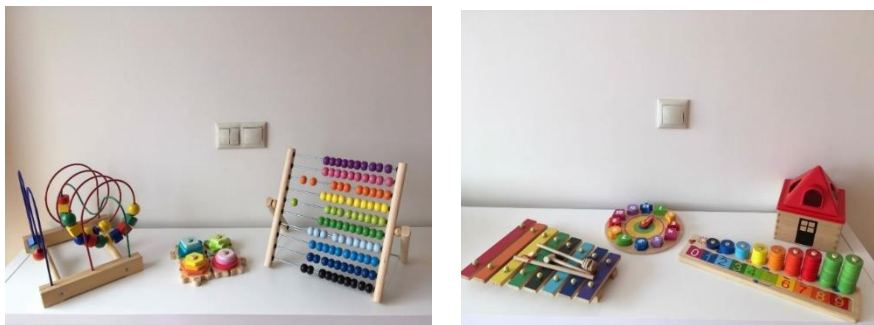


*Figura 4.*

Brinquedos interativos de L

### **Brinquedos de Madeira**

L dispõe de um conjunto de materiais de madeira, para que possa explorar. Permitem potenciar o desenvolvimento motor e cognitivo, incluindo 45 argolas de várias cores, nove paus e 10 fichas numeradas (ver Figura 5).



*Figura 5.*

Brinquedos de madeira de L

## **Brinquedos de Letras e Números**

L dispõe também de um puzzle encaixável de madeira, com as letras do alfabeto, para encaixar. Procura ajudar L a familiarizar-se com o alfabeto, a linguagem, a diferenciar, identificar e encaixar. O puzzle é constituído por 30 cubos de madeira com letras, números e desenhos nas suas faces, para brincar a empilhar, associar e construir (ver Figura 6).

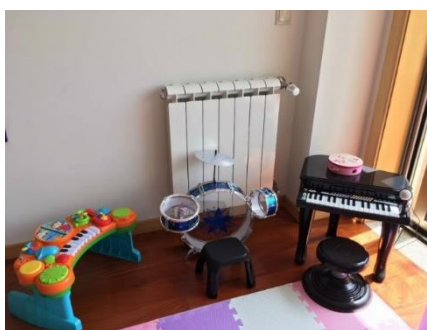


*Figura 6.*

Brinquedos de letras e números

## **Instrumentos Musicais**

A L. gosta muito de música, pelo que os pais apostam nessa área e reconhecem-na como importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente ao nível da criatividade, sentido do ritmo e fantasia (ver Figura 7).



*Figura 7.*

Área da música

## Área da Leitura

Na área da leitura, L tem um peluche suave e que faz parte da área de conforto da L. É habitual sentar-se nele, pegar-lhe nas patas e amarra-las à volta do seu pescoço. Serve também para se acalmar sozinha. Em relação aos livros, L dispõe de diversos recursos: livros com texturas, livros sonoros, livros com relevos, livros coloridos, livros com páginas de cartão, livros com números, livros sobre letras, alimentos, animais, entre outros (ver Figura 8). De acordo com a mãe, o livro permite o contacto com texturas diferentes por parte da criança. Para L, captam atenção livros com fantoches ou recortes, de que muito gosta e que, simultaneamente, potencia a sua criatividade.



*Figura 8.*

Área da leitura.

## Área do faz de conta

Esta é uma área que L ainda não utiliza com frequência. Contudo, a mãe vai incentivando-a e oferecendo materiais para estimular o faz de conta, como por exemplo, a caixa de ovos ou a caixa de lenços (ver Figura 9). A mãe reconhece a importância do faz de conta para estimular a fantasia.



*Figura 9.*

Área do faz de conta

## **Organização do espaço e segurança**

O espaço geral do quarto de brincar é amplo, o que permite liberdade de movimentos. O pavimento é em madeira e está protegido com coberturas antiderrapantes, materiais fofos e tapetes. Está equipado com materiais variáveis. A janela está equipada com sistema de segurança, permitindo entrada de luz natural para o interior e visibilidade para o exterior. No que diz respeito ao mobiliário, existe uma estante, um armário, caixas de arrumos, uma mesa, e um banco adequado ao tamanho de L.

A organização deste espaço promove autonomia na circulação entre as divisões, mas não por pisos. Estão presentes barreiras de segurança em toda a casa. O espaço é seguro, as peças do mobiliário estão fixas e estáveis, sem oferecer perigo (ver Figura 10). As tomadas elétricas estão resguardadas e fora do alcance da criança.



*Barreiras de segurança*

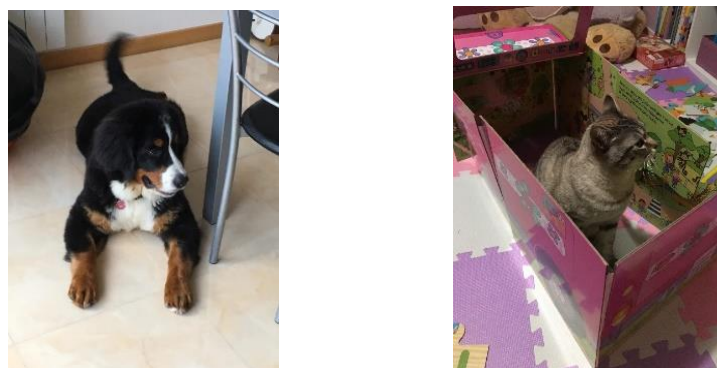


*Barreiras de segurança*

*Figura 10.*

Elementos de segurança no quarto de L.

Dentro de casa, é comum circularem duas gatas, que partilham o espaço de brincar. Há ainda uma cadela, que também partilha e usufrui do mesmo espaço, mas, por enquanto, só no piso de baixo (ver Figura 11). A cadela Kaylah ainda é bebé e as duas começaram agora uma caminhada em busca de uma ligação especial. Esta cadela vai ser treinada para ajudar a L, nomeadamente ao acompanhar a menina na realização autónoma das tarefas de vida diária. A formação especial destes cães ajuda a amenizar diversos tipos de problemas, nomeadamente, deficiências sensoriais, mentais e orgânicas e, ao mesmo tempo, promover a segurança. Consoante a intervenção, um cão de assistência pode ser treinado especificamente para responder às necessidades inerentes a essa condição.



*Figura 11.*

Cadela e gata de L

Para além do quarto de brincar, existe também, na cozinha, uma área adaptada, para que a L., enquanto a mãe está a realizar tarefas domésticas, brinque. Nesse espaço, existe uma mesa de atividade com base dupla, onde está guardada a plasticina, e virando a base, tem construções e um puf onde a L, se senta com o iPad (ver Figura 12). O ambiente está estruturado para acomodar as dificuldades que a criança apresenta e, ao mesmo tempo, para estimular a sua *performance* na aquisição de hábitos socialmente aceitáveis. A criança explora um ambiente estruturado e organizado.



*Figura 12.*

Materiais disponibilizados na cozinha

## Organização do Espaço Exterior

A organização do espaço exterior ainda não está estruturada como pretendido pela mãe, devido às condições meteorológicas. Contudo, a mãe planeia ter um parque exterior com baloiços, áreas de jogo, casinhas para jardim, escorrega, espaço com areia e um conjunto de brinquedos de exterior. De acordo com a mãe de L, brincar ao ar livre é fundamental para o bom desenvolvimento da criança. Melhora a sua forma física, estimula a curiosidade, favorece a interação social e evita hábitos rotineiros.

O verão parece ser, na perspetiva da mãe, o melhor momento para desfrutar do ar livre. A L. gosta muito de brincar na água. Nesse sentido, dispõe de uma piscina insuflável, que ocupa um espaço reduzido, pode ser dobrada e arrumada comodamente (ver Figura 13).



*Figura 13.*

Piscina e espaço exterior.

## Interação no espaço de brincar

Durante a observação no contexto, foi possível verificar que existem, na rotina familiar, momentos próprios para brincar. Durante a semana, quando chegam da Creche e nos dias em que a L não tem terapias, a dinâmica é preparar jantar. Enquanto a mãe o faz, L *brinca de forma autónoma na cozinha, numa área criada para tal, e vai pedindo ajuda/colaboração em alguma atividade, mas situações pontuais, sozinha ela vai se distraíndo e executando a tarefa.* Quando o pai chega, jantam juntos e L. partilha o momento da refeição em família. De seguida, ou o pai ou a mãe sobem com L. No quarto de brincar, tende a ficar um só adulto com a criança, alternando entre si. No final do jantar, L. *sabe que, ao subir as escadas é para ir para o quarto de brincar. Já é tão natural, que não consegue estabelecer de quem é a iniciativa para brincar.*

*Quem faz a primeira escolha sobre as brincadeiras é a menina, mas como ela apresenta inclinação para a repetição/estereotipia, acaba por ser a mãe ou o pai a conduzir as escolhas seguintes, de forma a estimular as várias áreas que a L precisa de desenvolver.*

*Durante o brincar, a mãe ou o pai orienta a interação, de modo a terminar o que começaram e arrumarem tudo no respetivo lugar, tentando assim não haver um sobre-estímulo, o que para crianças como a L faz toda a diferença. Segundo a mãe, é comum brincar com jogos de encaixe de letras/números/animais, explorar livros e repetir palavras soltas. Além disso, cantam, com apoio a videoclipes ou apenas na brincadeira espontânea, por exemplo, se estiverem a montar puzzle de animais, para cada animal cantam uma canção relacionada. A L gosta de se deitar na piscina de bolas, em que a mãe canta e L vai manipulando as bolas com felicidade. Os momentos de brincar acontecem maioritariamente no quarto de brincar, mas também na cozinha e no jardim. Nos três locais, existem sempre brinquedos à disposição, de forma a possibilitar as brincadeiras, sem haver necessidade de andar com os brinquedos para frente e para trás.*

No final do tempo de brincar, o arrumar é estimulado com a L. Ainda o faz por modelagem. A mãe diz *não saem do quarto sem os brinquedos ficarem todos reunidos por áreas*. Acontece, algumas vezes, não sobrar tempo para colocar as letras no seu lugar ou as peças encaixadas ordenadamente, mas, pelas áreas, habitualmente os materiais encontram-se disponíveis. As rotinas do brincar mantêm-se inalteradas, ocorrendo diariamente, após o jantar e terminando com a hora do banho/deitar. Dedicam entre 45 minutos a 1 hora ao tempo de brincar. Ao fim de semana, brincam de forma alternada durante o dia.

Antes de deitar a L. no quarto de descansar, gostam de ficarem os três, num tempo de família. Os pais estipularam 15 minutos como o tempo de relaxar para depois dormir. O quarto da L transmite e reflete um ambiente calmo. Apresenta uma arrumação simples, uma cama bem baixa e móveis na altura da criança, o que permite que L seja constantemente estimulada e que se sinta livre para brincar, se concentrar ou dormir, sem precisar da ajuda constante de um adulto para chegar objetos. As cores neutras e tons pastel promovem a paz e o relaxamento. Observa-se também que não existe um acumular de objetos. Está patente ser um espaço seguro, que permite que a criança crie uma maior sensação de confiança e calma, evitando sentimentos de ansiedade. As almofadas têm texturas com o objetivo de acalmar a L. antes de se deitar. Há ainda uma tenda onde a criança pode explorar vários objetos, o que na opinião dos pais, é *perfeita*. Os espelhos são um elemento importante, de acordo com os pais, para estimular e apoiar em algumas atividades diárias, incluídas na rotina (ver Figura 14).



*Figura 14.*  
Quarto de L

## Discussão

O objetivo deste trabalho consistiu em perceber a organização dos espaços de brincar no contexto familiar, assim como interpretar as concepções e o sentido pedagógico que os mesmos atribuíam a esses espaços. Brincar é “importante para as crianças desenvolverem interações sociais positivas nos seus primeiros anos de vida (...) os seus sentimentos sobre si mesmas, as suas atitudes para com os outros e os padrões sociais que elas vão adotar” (Spodek & Saracho, 1998, p. 144). Contudo, não subsiste literatura específica para os espaços de brincar em contexto familiar com caráter educativo. Há, assim, uma lacuna nesta temática, uma vez que dificulta a ação de pais interessados, que gostariam de obter apoio para estimular os/as seus/as filhos/as e orientar as suas escolhas. Para o aprimoramento do objeto deste estudo, tornou-se então necessário enquadrá-lo com base num contexto formal, que teoricamente conseguisse conferir sentido. Deste modo, houve o transpor de literatura relativa à organização dos espaços de brincar no contexto formal de Creche para o contexto informal familiar.

Em contexto de Creche, o ambiente visa estimular a descoberta de forma espontânea, através duma preparação prévia e intencional dos espaços. Os espaços são organizados por áreas temáticas e os materiais guardados e rotulados com símbolos perceptíveis, ficando acessíveis às crianças, com vista a serem usados autonomamente. As salas de atividades não têm um modelo único, tal como não têm uma organização fixa ao longo do ano letivo. É durante o processo educativo que se vai adaptando e readaptando esse mesmo ambiente de aprendizagem. A otimização dos espaços e materiais nos espaços de Creche deve ser feita, tendo em especial atenção as características do grupo e as suas necessidades, a cada momento. Os móveis e equipamentos devem de ser adaptados à faixa etária das crianças, os materiais devem ser suficientes e diversos (Zamberlan, Basani, & Araldi 2007). Neste seguimento, compreendi que, enquanto educador/a-neuroeducador/a, devemos desenvolver um trabalho reflexivo, atento às necessidades da criança em particular e do grupo em geral. Na organização e/ou reorganização dos espaços, o/a educador/a deve ter como principal intencionalidade educativa proporcionar às crianças um espaço que privilegie a aprendizagem ativa, através de diversas vivências. Os espaços devem, por isso, permitir à criança expandir a sua imaginação e as suas competências, ao brincar. É através do brincar e das brincadeiras que a criança vai desenvolvendo a sua capacidade de comunicar e interagir no mundo e com os outros. Brincar, é por isso, fundamental para que a criança tenha um desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor, mais saudável (Noronha-Sousa e Fernandes2018)). A creche assume, assim, um papel fundamental nos

processos de desenvolvimento e aprendizagem, em particular nas primeiras etapas do desenvolvimento infantil, pois a brincar na creche, a criança cresce (Zabalza, 1998).

Contudo, o contexto educativo de Creche não pode ser linearmente equiparado ao ambiente familiar. O que se pretende é que exista uma organização dos espaços enriquecedora e estimulante, assim como se disponibilizem às crianças materiais diversificados, de modo a sustentar aprendizagens. O tempo de partilha e reflexão com as famílias acerca de conceções e práticas que envolvem a pedagogia do dia-a-dia é fundamental para que exista coerência e continuidade entre o trabalho realizado em a casa e na Creche (Portugal, 1998). Os pais são parceiros na vida da criança e na Creche, sendo o seu papel crucial numa relação lateral entre pessoas que possuem qualidades, propostas e emergem em contextos diferentes (Post e Hohmann2011). Posto isto, nos dias de hoje, e com a constante evolução da sociedade, as Creches devem ser capazes de promover estratégias que contribuam para uma maior participação dos pais.

Tendo em conta a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o papel do contexto familiar e dos respetivos espaços no desenvolvimento na primeira infância, optámos por desenvolver um estudo de caso. No contexto familiar estudado, os pais, apoiados não só na necessidade de superar um isolamento social nos primeiros meses de vida da filha, mas também na filosofia de educação que adotam, estruturaram uma organização detalhada de espaços no contexto familiar com requisitos muito específicos. Para estes pais e tal como defende Tébar (2016) o ambiente familiar deve cumprir determinados requisitos, tais como: promover a independência da criança, favorecer a concentração, ser um lugar seguro para a mesma e que esteja organizado e limpo. Deverá ser um espaço agradável sem excessos, no qual a criança se sinta como uma parte importante da família, alguém capaz de dar o seu contributo e acima de tudo ser um espaço organizado tendo em vista os seus interesses e necessidades. É notória que a escolha de brinquedos é intencional e os ambientes são pensados ao pormenor, com o intuito de promover o desenvolvimento global e estimular a L. Para os pais, o quarto de brincar é fundamental para uma partilha de interações. A criação de um quarto de brincar, de acordo com a ótica da criança e não do/a adulto/a, de maneira que esta circule livremente e em segurança no seu ambiente e explore o que está ao seu alcance, é verificada. É, pois, um local estimulante, no qual L se pode tornar capaz de aprender sozinha, através das suas próprias experiências, desenvolvendo-se de forma espontânea, criativa e saudável, assim como se pretende que aconteça em contexto de Creche. Neste caso, existe então uma continuidade do trabalho realizado na Creche para o contexto familiar.

É ainda importante salientar a qualidade do tempo que os pais passam com L, tendo em conta que precisa de tempo, espaço, parceiros de brincadeira, mas, sobretudo, que no seu ambiente familiar lhe reconheçam a importância de brincarem juntos. Quando os pais brincam com os/as filhos/as, podem ensiná-los/as a superar medos e a lidar com frustrações, ajudando-os/as a vencer obstáculos e a aumentar a sua confiança (Sarmiento, 2003). Assim, não é o brinquedo o mais importante, mas sim o ato e as interações de brincar. Relações de poder desaparecem na brincadeira, pois as regras são as mesmas para adultos/as e crianças e reforça laços afetivos e o amor à criança. Importa, pois, refletir e afirmar que o brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível (Zamberlan et al. 2007). O contexto familiar analisado neste estudo de caso constitui um bom exemplo de uma realidade familiar que potencia o brincar e disponibiliza espaços estimulantes ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, com intencionalidade. Com a realização deste estudo, foi possível verificar que os pais apresentam ideias distintas das defendidas por autores, como Ferland (2006), que afirma que na sociedade atual, se valoriza pouco o brincar da criança e que nas famílias de hoje em dia, o brincar não tem necessariamente um lugar preponderante.

Em relação ao espaço exterior, este é muitas vezes esquecido pelos educadores e pais, devido à resistência que oferecem ao mesmo, pela exposição ao perigo que acarreta, bem como à exposição de diferentes temperaturas climáticas. Importa defender a sua utilidade e importância, visto que o exterior ser um prolongamento do interior. Vale (2013) acrescenta que, ao mantermos as crianças numa sala, podemos estar a condicionar o desenvolvimento de competências. Por isso, o lema será: viver e experimentar para aprender. Ainda neste âmbito, as neurociências têm vindo a transmitir novos saberes para a educação, que comprovam que o cérebro precisa emocionar-se para aprender e que é um órgão social que aprende quando atua em conjunto com os outros e com o meio que o rodeia. Noronha-Sousa (2016) afirma que “meios e equipamentos didáticos com recurso aos ambientes exteriores favorecem o desenvolvimento psicomotor da criança” (p.13). Também no que concerne ao exterior, este parece ser um espaço valorizado pelos pais de L.

Como pistas para estudos futuros, seria útil analisar até que ponto a organização de espaços e a qualidade de interações pais-filhos/as ocorrem em outros contextos de classes sociais diferentes e com formação diferente. Seria também útil considerar os diferentes géneros, ao nível da composição de díades familiares. A observação de contextos familiares parece constituir uma opção de recolha de dados enriquecedora, sendo que a grelha de observação desenvolvida para este trabalho poderá ser futuramente revista e ajuda a recolher e organizar dados em estudos posteriores.

Ao nível da prática profissional em Creche, este estudo permite ressaltar a necessidade de reconhecer pais e educadores/as como principais agentes educativos, ao serviço da criança. Assim, é precisa uma participação presente e sistemática, com consciência de que o sucesso das crianças, para alcançar os objetivos propostos e missão educativa comum, depende da cooperação entre os vários intervenientes na aprendizagem e no desenvolvimento. Todo o ser humano necessita sentir-se parte integrante do mundo em que vive. As pessoas, no decorrer da vida, desenvolvem-se e adotam comportamentos em função das vivências e aprendizagens que fazem ao longo da sua socialização. O envolvimento familiar na Creche é, pois, central e implica que a família e os/as educadores/as trabalhem em parceria para criar um ambiente que fortaleça a aprendizagem potenciada em ambos os contextos, num trabalho de parceria, responsabilidade e participação. Neste trabalho colaborativo entre a Creche e a família, deve reconhecer-se que brincar é uma necessidade e um direito de todas as crianças. Para além de ser uma atividade lúdica, o brincar oferece sensações de bem-estar e potencia o desenvolvimento das crianças em todos os níveis: emocional, social, cognitivo, físico. Os espaços, seja em contexto de Creche ou em contexto familiar, preenchem um requisito predominante para o sucesso do processo de desenvolvimento das crianças e para o brincar.

## Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Anderson, G., & Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of Educational Research*. London, UK: Routledge Falmer.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores: perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 127-140.
- Borràs, L. (2002). A organização do espaço e do tempo – as condições do espaço e do ambiente escolar (0-3 anos). In L. Borràs (Ed.), *Manual da educação infantil – descoberta de si mesmo* (pp. 163-192). Setúbal, Portugal: Marina Editores.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim-de-infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Dempsey & Frost (2002). Contextos Lúdicos na Educação de Infância. In Spodek B. (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-724). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? - Na infância e ao longo de toda a vida* (1ªed.). Lisboa, Portugal: Climepsi Editores.
- Ferreira, M. (2004). «A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de educação de Infância*, 90, 12-13.
- Ferreira, M. (2011). Galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas” e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do jardim-de-infância pelas crianças. *Poiésis*, 4(8), 234-251.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 35-37.
- Formosinho.J & Oliveira-Formosinho.J (2011). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da associação criança. In Oliveira-Formosinho (Ed.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* Porto, Portugal: Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.

- Goldstein j. (2012). Play in children's development health and well-being.
- Kishimoto, T. (1999). Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. *Nuances*, 5, 1-7.
- Kishimoto, T. (2009). Educação infantil no brasil e no japão: Acelerar o ensino ou preservar o brincar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(225), 449-467.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de reggio emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D., & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Lindsay, C. & Pompermaier, R. (2010). Brincar em espaços naturais ao ar livre na Escócia e em Itália. *Cadernos de Educação de infância*, 19, 29-30.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (Coleção Infância, 18). Porto, Portugal: Porto Editora
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche* (Coleção CIDIne nº7). Porto, Portugal: Porto Editora
- Post, J., & Hohmann, (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prott, R. (2010). Pedagogia: Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 35-37.
- Pompermaier. A. C. A (2010). *Prática pedagógica na educação de jovens e adultos e sua contribuição na integração dos educandos na sociedade* (Trabalho de Conclusão de Curso de pedagogia). Universidade Alto Vale Rio do Peixe – Uniarp, Fraiburgo.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*
- Pinto, C (2015) *Viver a Prematuridade*. Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto (ISPUP) Daplab.
- Sarmiento, T., et al. (2017). *Brincar e aprender na Infância*. 1.<sup>a</sup> edição, coleção infância. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (p. 17). Porto, Portugal: ASA.

- Silva, I., L., Marques, L. Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Merriam, S.B (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Allyn and Bacon.
- Noronha-Sousa, D. (2016a). Brincar na Creche e os espaços exteriores. *Revista Educa para o Futuro*. Fafe. IESF
- Noronha-Sousa, D., & Fernandes, R. (2018). *Contextos Educativos: brincar porquê e para quê?* Atas do III colóquio internacional de ciências sociais da educação: Infância (s) e juventude (s) na sociedade e educação contemporâneas. Braga, Universidade do Minho.
- Sousa, J. (2012). *As brincadeiras livres no Jardim de Infância: percepção da educadora e dos pais de uma criança*. Faro: Universidade do Algarve.
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13. Lisboa, Portugal: APEI.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Brasil: Imago Editora.
- Zabalza, A. M. (1992). Organização dos espaços – curiosidade e descobrimento. In M. A. Zabalza. *Didáctica da educação infantil* (pp. 119-158). Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Zamberlan, M., Basani, S. & Araldi, M (2007). Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. *Educere et Educare*, 2(4), 245-260.

### **Legislação**

- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *A Convenção sobre os Direitos das Crianças*.

## ANEXO 1

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

## ESPAÇOS DE BRINCAR EM CONTEXTO FAMILIAR

*Cátia Costa, Dulce Noronha, Cristina Machado, Íris Oliveira 2018*

Agregado familiar:	
Data de nascimento:	
Tipo de habitação:	Data da observação:

## Organização Espaço

**1-Espaço Geral:**

Ampla                       Intermédio                       Reduzido

**2-Tipo de pavimento:**

Alcatifado/tapetes                       Com coberturas antiderrapantes  
 Sem coberturas                       Materiais fofos (almofadas, rolos, puffs)

**3-Espaço físico:**

Muito ocupado  
 Com liberdade e elevada mobilidade

**4-Ambiente:**

Luz natural                       Iluminação artificial  
 Com muita visibilidade p/ o exterior                       Sem visibilidade p/ o exterior

**5-Equipado com materiais:**

Bastante variáveis                       Pouco variáveis

**6-Funcionalidade:**

--

**7-Peças do mobiliário existente no espaço de brincar:**

- |   |                                   |                                   |
|---|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Prateleiras      | <input type="checkbox"/> Armários | <input type="checkbox"/> Estantes |
| <input type="checkbox"/> Caixas de arrumo | <input type="checkbox"/> Mesas    | <input type="checkbox"/> Cadeiras |

**8-Existência de acesso a espaços exteriores:**

- Sim       Não

**9-Existe autonomia na circulação entre os espaços da casa:**

- Sim       Não

**10-Presença de animais no espaço exterior:**

- Sim       Não      Se sim, qual/quais: \_\_\_\_\_

**11-Espaço exterior:**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Revestido c/ materiais duros | <input type="checkbox"/> Revestido c/ materiais não-dura (ex. relva e areia)   |
| <input type="checkbox"/> Brinquedos                   | <input type="checkbox"/> Equipamentos (escorregas, baloiços, triciclos, pneus) |

**12-Existência de ligação entre espaços:**

- Sim       Não

**13-O espaço está organizado de forma a criança ser autónoma:**

--

## Brinquedos

### 14-Brinquedos existentes no espaço:

- |   |  |                                  |
|---|--|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Instrumentos musicais          | <input type="checkbox"/> Espelho       | <input type="checkbox"/> Puzzles |
| <input type="checkbox"/> Material de pintura e desenho  | <input type="checkbox"/> Bola          | <input type="checkbox"/> Bonecas |
| <input type="checkbox"/> Brinquedos de encaixe musicais | <input type="checkbox"/> Tendas        | <input type="checkbox"/> Livros  |
| <input type="checkbox"/> Bloco de construção            | <input type="checkbox"/> Telefone      | <input type="checkbox"/> Carros  |
| <input type="checkbox"/> Triciclos                      | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |                                  |

### 15-Os brinquedos estão em bom estado:

- Sim       Não

### 16-Durabilidade dos brinquedos:

### 17-Brinquedos que estimulem:

Raciocínio lógico:

Imaginação:

Sensoriais

Coordenação motora:

**18-O adulto tenta proporcionar e inovar com materiais naturais:**

## SEGURANÇA

**19-Nível de segurança do espaço:**

Pouco seguro       Seguro       Bastante seguro

**20-Tomadas elétricas estão resguardadas com materiais de proteção e fora do alcance da criança:**

**21-As peças do mobiliário estão seguras e estáveis sem oferecer perigo:**

Sim       Não

**22-Há brinquedos com partes minúsculas que possam ser engolidas pelas crianças:**

Sim       Não

**23-Existem barreiras de segurança:**

Sim       Não

## INTERAÇÃO

**24-Durante o tempo de brincar, existe a necessidade de mudar de espaço:**

Sim       Não      Porquê: \_\_\_\_\_

**25-Na escolha das brincadeiras o adulto assume:**

Papel ativo

Papel passivo

**26-A iniciativa de início do brincar, de quem parte?**

Criança

Adulto

**27-No fim do brincar como é feita a arrumação dos brinquedos:**

Quem faz: \_\_\_\_\_

Como faz: \_\_\_\_\_

**28-Técnicas de arrumação:**

Modelagem

Etiquetagem

*Esta grelha de observação foi elaborada com base na literatura inerente à temática, na grelha de observação/avaliação das creches, na experiência profissional e na grelha de avaliação do desenvolvimento.*



## Anexo II

### Questionário Brincar em Contexto Familiar

*Cátia Costa, Dulce Noronha, Cristina Machado, Íris Oliveira, 2018*

*Como aluna a frequentar o Mestrado em Educação: Creche, no Instituto de Estudos Superiores de Fafe e numa fase de elaboração de trabalho de investigação que pretende conhecer as perspetivas dos pais em relação ao brincar, peço a colaboração de V. Exas. no preenchimento deste questionário. Este trabalho será útil para refletir sobre o envolvimento dos pais no brincar. Este documento será analisado e utilizado apenas para este trabalho de investigação.*

Nome Mãe/Pai: \_\_\_\_\_

*Com base no estudo apresentado, consinto e autorizo a participação e observação do meu contexto familiar.*

Ass.: \_\_\_\_\_

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

**1-Na rotina familiar costuma brincar com o seu filho, se sim, quando?**

---

---

---

---

**2-O que costuma fazer com a criança quando brinca?**

---

---

---

---

**3-Onde é que costumam brincar?**

---

---

---

---

**4-Quem escolhe as brincadeiras?**

---

---

---

---

**5-Quem é que costuma ter a iniciativa para brincar?**

---

---

---

---