

# esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

## Brincar: A perspetiva das crianças em Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ana Raquel Gomes Lameiro

Coimbra, 2020

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ana Raquel Gomes Lameiro

# Brincar: A perspetiva das crianças em Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Joana Chélinho

Orientador: Professora Doutora Ana Coelho



## **Agradecimentos**

Aos meus pais, irmão e família, por todo o apoio, incentivo ao longo do meu percurso académico.

Ao Tiago pelo apoio, motivação e disponibilidade nesta última etapa.

À Educadora cooperante e à Professora cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico, por permitirem a realização da recolha de dados. Pela ajuda, apoio, incentivo e disponibilidade ao longo da prática educativa.

Aos grupos de estágio de Jardim de Infância e de 1º Ciclo do Ensino Básico e em particular às crianças que se voluntariaram para participar no estudo. Sempre se mostraram disponíveis e interessadas em ajudar e saber mais.

Às minhas amigas, Sara Marques e Ana Daniela Pimenta, pelo apoio e motivação ao longo desta etapa. Por estarem sempre presentes. Muito obrigada.

À Escola Superior de Educação de Coimbra e a todos/as os/as professores/as que me acompanharam ao longo do meu percurso académico.

Um muito obrigada!



## **Brincar: A perspetiva das crianças em Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **Resumo:**

O presente Relatório Final foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tem como objetivo apresentar o estudo sobre a perspetiva das crianças do Jardim de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o brincar.

O estudo procura dar voz e conhecer as conceções das crianças acerca do brincar. Sendo as crianças as protagonistas, a metodologia escolhida para a recolha de dados foi a Abordagem Mosaico criada por Alison Clark e Peter Moss. Esta metodologia permite que, até as crianças mais pequenas, possam partilhar as suas ideias e pensamentos com os (as) adultos (as), através de formas que não impliquem a linguagem verbal, como o desenho e a fotografia.

Tratando-se de um estudo qualitativo, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens. Os dados obtidos foram categorizados, e posteriormente triangulados, permitindo assim responder às questões de partida.

As conclusões obtidas permitiram entender que existem diferentes perspetivas das crianças sobre o que é brincar, que distinguem brincar de outras ações e que existe uma grande diversidade de ideias no que respeita ao espaço.

**Palavras-chave:** Brincar; Abordagem Mosaico; estudo qualitativo

## **Play: The perspective of children in kindergarten and elementary school**

### **Abstract:**

This Final Report was developed within the scope of the Curricular Educational Practice Units I and II, of the Master's degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Primary Education, focusing on the perspective of children from kindergarten and the 1st Cycle of Primary Education about playing.

The study seeks to give voice and know the conceptions of children about playing. Since the children were the protagonists, the methodology chosen for data collection was the Mosaic Approach created by Alison Clark and Peter Moss. This methodology allows even younger children to share their ideas and thoughts with adults through ways that do not involve verbal language, such as drawing and photography.

It is a qualitative study, the data collected are in the form of words or images. The data obtained were categorized, and subsequently subjected to triangulation, thus allowing to answer the starting questions.

The conclusions obtained have made it possible to understand that there are different perspectives of children about what it is to play, that they distinguish playing other from actions and that there is a great diversity of ideas with regard to space.

**Keywords:** Play; Mosaic Approach; case of a qualitative

## Índice

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM JI E EM 1.º CEB.....	5
1.1 Caracterização do contexto educativo em Jardim de infância .....	7
1.1.1 Caracterização do grupo.....	8
1.2 Caracterização do contexto educativo em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	9
1.2.1 Caracterização da turma .....	10
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA.....	11
2. O que é brincar.....	13
2.1 A importância de brincar.....	14
CAPÍTULO III – O brincar na voz das crianças	17
3.1 Enquadramento metodológico.....	19
3.1.1 Abordagem Mosaico .....	19
3.2 O estudo.....	21
3.2.1 Caracterização da amostra .....	21
3.2.2 Recolha de dados .....	22
3.2.3 Tratamento e análise dos dados .....	23
3.2.4 Apresentação e discussão dos dados .....	25
3.2.4.1 Jardim de infância .....	25
3.2.4.2 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39
ANEXOS.....	45
ANEXO I.....	47

ANEXO II .....	48
ANEXO III.....	49
ANEXO IV.....	51
ANEXO V.....	53
ANEXO VI.....	55
ANEXO VII .....	57
ANEXO VIII.....	60
ANEXO IX.....	63
ANEXO X.....	65
ANEXO XI.....	69
ANEXO XII .....	71

## Índice de figuras

Figura 1- Circuito JI, Categoria - Brincar, B1- C.....**Erro!**

**Marcador não definido.**

Figura 2 - Circuito JI, Categoria - Brincar, B32- MC.....**Erro!**

**Marcador não definido.**

Figura 3 – Circuito JI, Categoria - Espaços, E11- M.....**Erro!**

**Marcador não definido.**

Figura 4 - Circuito, Categoria - Espaços, E18- MC.....**Erro!**

**Marcador não definido.**

Figura 5 - Mapa JI, Mapa da C.....**Erro!**

**Marcador não definido.**

Figura 6 - Circuito 1.º CEB, Categoria- Espaços, E5- G.....**Erro!**

**Marcador não definido.**

Figura 7- Circuito 1º CEB, Categoria - Espaços, E12 - ML.....**Erro!**

**Marcador não definido.**

Figura 8 - Mapa 1.º CEB, Mapa da RC.....**Erro!**

**Marcador não definido.**

Figura 9 - Mapa 1.º CEB, Mapa do L.....**Erro!**

**Marcador não definido.**

Figura 10 - Desenhos 1.º CEB, Desenho da C.....**Erro!**

**Marcador não definido.**

## **Abreviaturas**

JI- Jardim de Infância

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

IPSS - Instituição de Solidariedade Social

OCEPE- Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar

AEC- Atividade Enriquecimento Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal





## **INTRODUÇÃO**



O presente Relatório Final foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra.

O estudo surgiu do interesse em conhecer e saber mais acerca da perspetiva das crianças do JI e do 1.º CEB sobre o que é brincar, onde gostam de o fazer, quais as suas brincadeiras favoritas e se diferenciam os momentos em que o fazem.

Para a criança, brincar é uma necessidade essencial e, como tal, trata-se de compreender que brincar é um direito. Os tempos livres devem pertencer-lhe integralmente, assim como deve participar na definição do que quer fazer (Araújo, 2009).

Quanto à organização, este relatório está dividido por três capítulos, considerações finais, referências bibliográficas e por fim os anexos.

O primeiro capítulo apresenta a contextualização da Prática Educativa em Jardim de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma breve caracterização dos contextos educativos e dos respetivos grupos de crianças. No segundo capítulo, apresenta-se a revisão da literatura sobre brincar e a sua importância no desenvolvimento das crianças. O terceiro capítulo centra-se na apresentação do estudo com o seu enquadramento metodológico, os objetivos definidos e a seleção do grupo. Apresenta ainda a recolha e tratamento dos dados bem como a sua análise interpretativa. Por fim, nas considerações finais, apresenta-se uma síntese de todo o trabalho desenvolvido no relatório final. Finaliza com as referências bibliográficas, que foram o suporte fundamental para a realização deste relatório, e os anexos que espelham as evidências recolhidas ao longo do estudo.



**CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM JI E EM  
1.º CEB**



## **1.1 Caracterização do contexto educativo em Jardim de infância**

O JI é uma Instituição de Solidariedade Social (IPSS) situada a 3,5 quilómetros da cidade de Coimbra, na freguesia de São Martinho do Bispo. A instituição encontra-se inserida num meio com uma grande oferta de serviços públicos e privados, como escolas, hospitais, clínicas de saúde, feiras mensais entre outros. Tratando-se de uma IPSS, presta serviços na valência de creche e jardim de infância, prestando apoio a 222 crianças, 150 crianças em jardim de infância e 72 em creche.

A creche é composta por dois berçários; duas salas de 1 anos e duas salas de 2 anos. Em JI funcionam seis salas, duas salas dos cantinhos; duas salas de expressões e duas salas de ciências e tecnologias. Existem ainda, dois salões polivalentes; seis casas de banho, três para crianças e três para adultos; um refeitório; uma copa; um gabinete e uma sala de trabalho. O exterior dispõe de uma horta; um espaço envolvente com jardim; uma cozinha de campo; uma cozinha de lama; um percurso de motricidade e um cantinho da creche.

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, mais especificamente ao espaço e às rotinas, estes obedecem aos pressupostos do modelo curricular High-Scope. De acordo com Hohmann, et al (1991) citado por Formosinho (2006) “os momentos da rotina diária deste modelo são: o acolhimento, o planeamento, o trabalho, a revisão, o trabalho de pequenos grupos, o recreio ao ar livre e o trabalho em círculo” (p.71). Através da observação foi possível confirmar que são esses os momentos de rotina diária.

Relativamente à organização do espaço e dos materiais, através da observação realizada, verifica-se que as salas se encontram organizadas de forma a permitir uma fácil circulação, as áreas estão identificadas e delimitadas, sendo que o seu espaço está adequado às crianças e ao uso dos materiais. Os materiais existentes são diversificados, e estão ao alcance das crianças. Em todas as salas há uma área do tapete onde as crianças podem realizar atividades mais calmas. Existe um lugar para expor os trabalhos das crianças, contudo essa exposição é feita nos corredores da instituição, em placares tendo como objetivo possibilitar que toda a comunidade educativa os observe.

A instituição possui um Projeto Educativo e é a partir deste que a intervenção pedagógica se deve desenvolver. De acordo com a OCEPE (ME 1997:43) “o projeto de estabelecimento

deverá explicitar, de forma coerente, valores e intenções educativas, formas previstas para concretizar esses valores e intenções (estratégias globais, horários, atividades coletivas, etc) e o meio da sua realização”.

O Projeto Pedagógico “Viagens” tem como objetivos: fomentar/desenvolver o imaginário e a criatividade da criança; diversificar os momentos de descoberta e de construção de conhecimento acerca do mundo; promover a autonomia e a iniciativa da criança no planeamento e tomada de decisão; partilhar e valorizar o saber individual e coletivo, de cada um e de todos e visa promover.

A partir do Projeto Educativo cada equipa educativa desenvolve o seu Projeto Pedagógico.

Para além da valorização do brincar, a instituição segue outras linhas orientadoras tais como o sistema de rotatividade, o modelo de High-Scope e a metodologia de projeto. Está bastante presente no dia-a-dia o desenvolvimento e o fomento da autonomia, o que é visível na mobilidade das crianças. É também possível afirmar que, as pedagogias adotadas nesta instituição são sempre ativas e centradas nas crianças.

### **1.1.1 Caracterização do grupo**

O grupo dos 4 anos era constituído por 25 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, sendo as 25 crianças de nacionalidade portuguesa, residente em Coimbra ou nos arredores.

Das 25 crianças do grupo, 23 transitaram do grupo dos 3 anos, tendo frequentado a instituição nos anos letivos anteriores e 2 frequentavam pela primeira vez a instituição.

O grupo destacava-se pelas interações entre as crianças do grupo, com os adultos e com as outras crianças e adultos da instituição; pela escolha e iniciativa; pela partilha de ideias, opiniões, saberes e experiências; pela autonomia e envolvimento na realização das atividades; ao nível da representação nomeadamente desenho, pintura, modelagem e construções; pelas suas capacidades e competências motoras, globais e finas; pelo seu

envolvimento e criatividade na representação de papéis e jogo simbólico; pela identificação e nomeação de letras e de números bem como pelo reconhecimento do nome e de outras palavras escritas; pela escrita ou tentativa de escrita do nome e de outras palavras bem como de letras e números e pelos conhecimentos e saberes acerca das temáticas abordadas e exploradas com o grupo.

As crianças evidenciam necessitar de apoio do adulto na gestão de conflito; reação/comportamento perante os contratempos; gestão dos sentimentos/emoções; cumprimento das regras definidas e estabelecidas com e pelo grupo.

## **1.2 Caracterização do contexto educativo em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A escola situa-se num meio rural, perto da cidade de Coimbra, no qual predomina a prática agrícola. Para além da agricultura, atualmente a vila contém mercearias, cafés, estabelecimentos comerciais, farmácia, biblioteca anexa, entre outros.

Esta instituição de ensino era frequentada no ano letivo 2016/2017 por um total de 63 alunos divididos por três turmas, uma turma de 1º e 2º ano (dezanove alunos), uma de 3º ano (vinte e quatro alunos) e outra de 4º ano (vinte alunos).

Ao nível dos recursos humanos a escola dispõe de três professores titulares de turma, uma professora de apoio educativo, uma professora de necessidades educativas especiais (uma vez por semana), uma professora de inglês (duas vezes por semana), uma bibliotecária (uma vez por semana), um professor de português como língua não materna (uma vez por semana), uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e quatro técnicos/professores das AEC..

Fazem parte também da equipa educativa duas assistentes operacionais que estão permanentemente na escola, cooperando com os docentes no acompanhamento dos alunos nas atividades letivas e com a função de limpeza do edifício.

### **1.2.1 Caracterização da turma**

A turma integrava alunos do 1º (8 crianças) e do 2º (11 crianças). O grupo do 1º ano integrava alunos que demonstravam interesse pelas aprendizagens, eram participativos e mostravam-se motivados nas atividades realizadas. Quanto ao grupo do 2º ano, os alunos eram empenhados, trabalhadores e interessados na dinamização de atividades e na realização de tarefas, no entanto, era um grupo de crianças muito faladoras, que se distraíam facilmente devido à partilha de sala com o 1º ano, o que dificulta por vezes a aprendizagem.

A professora tinha uma boa relação com os seus alunos e os alunos gostavam e preocupavam-se muito com ela. A professora fazia um esforço considerável, de modo a poder chegar a ambos os grupos, optando por primeiramente distribuir as tarefas ao segundo ano, porque já eram mais independentes e autónomos, e posteriormente, após estes já estarem encaminhados nas tarefas a cumprir, focava-se no grupo do primeiro ano, cujas crianças eram ainda muito dependentes da professora e necessitavam da sua atenção.

## **CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA**



## 2. O que é brincar

Brincar é um direito universal definido pelas Nações Unidas na Convenção dos Direitos da Criança. Assim, “(...) A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.” (Declaração dos Direitos da Criança, 1959).

Vários autores manifestam dificuldade em definir o conceito de brincar, sendo este considerado complexo. Neto (2003) refere que “Apesar das diversas tentativas, nenhuma definição parece ser aceite pela totalidade dos teóricos.” (p.5).

Ferreira (2004) considera que brincar é sinónimo de encontros sociais em que o indivíduo tem a oportunidade de adquirir um sentido de si, assumindo as atitudes dos outros indivíduos em direção a si, num contexto social ou num contexto de experiência e comportamento nos quais os dois estão envolvidos.

Brincar é, pois, entendido como uma oportunidade para as crianças se expressarem, interpretarem papéis e estabelecerem relação com os pares, sendo o comportamento das crianças durante o ato de brincar influenciado pelo contexto (Ferreira, 2004).

Ferland reconhece que a criança, na sua brincadeira, é um “senhor todo-poderoso” e um ser “autossuficiente”, apesar de ser dependente dos pais ou de outro adulto para os vários cuidados diários. Enquanto brinca, sente que pode escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor (2006:43).

Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza a sua criatividade e decide o que é para ela a realidade, transforma-a e adapta-a aos seus desejos. Brincar é também uma forma de expressar os seus sentimentos. A brincadeira é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar as suas emoções e sentimentos (Ferland, 2006).

Assim, para a criança, brincar é uma necessidade essencial e, como tal, trata-se de compreender que brincar é um direito. Os tempos livres devem pertencer-lhe integralmente, assim como deve participar na definição do que quer fazer (Araújo, 2009).

## **2.1 A importância de brincar**

O brincar da criança varia ao longo do tempo, com a aquisição de novas capacidades e competências sociais, motoras e intelectuais. Ferland refere que a criança, enquanto brinca, não tem como primeiro objetivo aprender, e que aprende algumas coisas por “acidente”, pois ela “brinca para brincar”, isto é, não há uma racionalização prévia da criança de que vai “brincar para aprender”. No entanto, enquanto brinca, está a desenvolver um “saber-fazer” e um “saber-ser”, ou seja, está a adquirir aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida (2006:42).

Ao brincar, a criança está a estimular a inteligência, este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do seu quotidiano. Segundo Cordeiro (2012) o trabalho das crianças é brincar. Nas suas palavras, brincar é a sua principal função e será através da brincadeira espontânea ou do jogo estruturado, só ou com outras crianças, que aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólica, organizada e ampla. O brincar que também lhe facilitará a aquisição de conhecimentos, o equilíbrio de tensões, emoções e sentimentos difíceis, ou seja, são várias as vantagens de brincar, para além do gozo puro e simples e do prazer físico, psicológico e emocional. (Cordeiro 2012 p.329).

Assim, o brincar está profundamente ligado à aprendizagem. A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o seu desenvolvimento e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas.

Citando Navarro (2009), “brincar é importante para o desenvolvimento da criança e Vigotski (2007) confirma essa afirmação. O autor refere que brincar é uma atividade que

estimula a aprendizagem, pois, cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança.” (p.27).

[...] No brincar, a criança comporta-se além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brincar é como ela fosse maior que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.134).

Segundo Vigotski (2007) citado por Navarro (2009), a brincar acontecem as maiores aquisições de uma criança. No brincar a criança passa a agir não apenas pela percepção imediata dos objetos, por exemplo, quando vê uma folha de papel e imediatamente a rasga ou amassa, ela começa a dirigir as suas ações de forma independente daquilo que ela vê, ela pode ver uma folha de papel e brincar de “avião”. Forma-se uma nova relação entre o que a criança vê, a sua percepção visual, e o que a criança pensa, o significado que aquela ação e aquele objeto tem para ela naquele momento. Um pedaço de madeira pode deixar de ser simples um pedaço de madeira, para a criança e tornar-se um cavalo. (p.27).

Navarro (2009) refere que, o autor determina dois níveis de desenvolvimento: o real, representa o que a criança já consegue realizar sozinha, e o potencial, significa aquelas atividades que a criança tem capacidade de realizar, mas ainda não o faz. A zona de desenvolvimento proximal, ou ZDP, encontra-se entre esses dois níveis de desenvolvimento, ela representa o que a criança consegue fazer, mas tendo a ajuda de um(a) adulto(a). O que está na ZDP hoje, amanhã pode ser desenvolvimento real. Ou seja, é essencial para a criança criar a ZDP.” (p. 28).

Brincar pode ter vários objetivos. Entre eles estão, segundo Cordeiro (2012), o (i) desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A criatividade é definida “como uma forma de resolver problemas para os quais não há resposta simples, designadamente através de hipóteses vulgares ou convencionais” (p.330). (ii) o desenvolvimento de competências sociais, tendo em conta que “a interação das crianças, umas com as outras, implica sempre questões como o conhecimento do outro, confiança e desconfiança, vontade e receio, e outras ambivalências” (...) pode ainda representar a “necessidade de negociar, escutar, argumentar

e ceder” (p.332). O (iii) desenvolvimento de “competências físicas”, uma vez que “brincar não é necessariamente sinónimo de atividade, mas a maioria dos jogos e brincadeiras, nesta idade, envolve a ação dos músculos, articulações e ossos, da visão, audição e perceção dos movimentos, coordenação entre cérebro e o corpo, ou psicomotricidade” (p.334). O (iv) trabalhar as emoções, pois “o jogo, especialmente na versão faz de conta, ajuda a expressar e lidar com os sentimentos, a teatralização das brincadeiras é uma forma da criança poder sentir-se livre para expressar o que sente” (p.334-335).

Ferland (2006) refere também que a nossa sociedade valoriza pouco o brincar, uma vez não o entendendo como socialmente útil. Apesar da aquisição de brinquedos, nem sempre o seu valor intrínseco do brincar é reconhecido, acabando por ser negado à criança o direito ao brincar ou o direito à brincadeira espontânea. É importante compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira, o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo.

Assim, brincar deverá ser cada vez mais entendido como uma atividade que, para além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva à interação entre pares, à resolução de conflitos e à formação de um cidadão crítico e reflexivo.

### **CAPÍTULO III – O brincar na voz das crianças**



### **3.1 Enquadramento metodológico**

O presente estudo surgiu do interesse em conhecer e saber mais acerca da perspetiva das crianças do JI e do 1º CEB sobre o que é brincar, onde gostam de o fazer, qual a sua brincadeira favorita e se diferenciam os momentos em que o fazem.

O estudo foi realizado durante os estágios em contexto de JI e 1.º CEB, integrados nas Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II.

#### **3.1.1 Abordagem Mosaico**

A Abordagem Mosaico foi a metodologia escolhida para conhecer as perspetivas das crianças. Esta visa escutar as vozes das crianças a partir de testemunhos verbais, mas também de informação visual recolhida e selecionada pelas próprias crianças. Esta abordagem foi criada por Alison Clark e Peter Moss.

Abordagem Mosaico é uma forma de escuta que reconhece a criança como co construtora de significados e especialistas da sua própria vida. A escuta, como afirmam Clark e Moss (2011), não é um processo que está limitado à palavra falada. A escuta é um processo que está aberto a inúmeras maneiras criativas de as crianças se expressarem. A Abordagem de Mosaico permite que, até as crianças mais pequenas, possam partilhar as suas ideias e pensamentos com os/as adultos/as através de formas que não impliquem a linguagem verbal, como o desenho e a fotografia.

Clark e Moss (2005) enumeram quatro princípios em que a abordagem defendesse: 1) crianças como especialistas das suas próprias vidas; 2) crianças como hábeis comunicadores; 3) crianças como detentores de direitos; 4) crianças como construtoras de significado.

A Abordagem de Mosaico é integradora e combina o visual com o verbal, dando às crianças a oportunidade de terem voz nas mudanças do seu JI. (Clark & Moss, 2005). Clark e Moss (2005) caracterizam este método como sendo participativo, adaptável, reflexivo incorporado na prática e um multimétodo: Participativo significa que trata as crianças como peritos e agentes da sua própria vida; adaptável está relacionado com o facto de os

profissionais terem a liberdade de adaptar na metodologia consoante o grupo de crianças; reflexivo envolve crianças e adultos onde, em conjunto, participem na reflexão e na interpretação das perspetivas infantis. Este processo passa por quatro etapas fundamentais, sendo estas: o ouvir, observar, documentar e interpretar. Assim, incluem-se as crianças, como co construtoras de significado, e os pais e os educadores, como aqueles que auxiliam, não necessitando assim de saber todas as respostas; incorporado na prática dá importância às opiniões das crianças, sendo estas consideradas ferramentas de trabalho para o(a) educador(a).

A Abordagem Mosaico é considerada multimétodo, visa ouvir as crianças, recorrendo a instrumentos verbais e visuais de modo a proporcionar a comunicação entre adulto e a criança. Neste sentido, podem ser utilizados diversos recursos como: entrevistas a crianças e aos adultos com quem interagem frequentemente, observação direta, fotografias, construção de mapas, percursos e desenhos (Clark & Statham, 2005).

Nesta metodologia são utilizados vários métodos possíveis de serem adaptados pelo investigador, tais como, a utilização de câmaras fotográficas, os circuitos, os mapas, as reuniões, as dramatizações, a observação e documentação, as conversas e, por último, a manta mágica.

Os circuitos têm como objetivo a exploração do espaço através de um passeio realizado e conduzido pelas crianças, onde estas registam o que veem a partir de fotografias. Os mapas são a representação dos circuitos em forma de registo visual, dando às crianças a oportunidade de refletirem e discutirem sobre as suas experiências. As reuniões são conversas informais em que o adulto deve ser flexível, sensível e organizado na gestão do tempo de escuta. A observação e documentação recorre a registos e comentários sobre a experiência socorrendo-se de fotos, murais, vídeos e vários meios de comunicação e de representação. Outro dos métodos utilizados na Abordagem Mosaico é o diálogo, este método é realizado num contexto informal e é uma forma de conhecer a perspetiva das crianças. A manta mágica é um espaço de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes da abordagem para as crianças, possibilitando a oportunidade de verem, comentarem e incluírem os elementos da pesquisa.

## 3.2 O estudo

Os objetivos definidos para o estudo:

- ✓ Conhecer a perspetiva das crianças sobre o brincar;
- ✓ Saber os conceitos utilizados pelas crianças;
- ✓ Conhecer os locais em que as crianças brincam.

As questões de partida definidas:

- ✓ O que é brincar na perspetiva das crianças?
- ✓ As crianças diferenciam brincar de outras ações?
- ✓ Onde gostam de brincar?

### 3.2.1 Caracterização da amostra

Para proceder à realização da recolha de dados foi necessário conversar com as crianças, em grande grupo, para perceber quem queria participar na investigação. Em JI, seis crianças demonstraram interesse em participar, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino, com quatro anos no ano letivo 2015/2016.

Em 1.º CEB, seis crianças demonstraram interesse em participar, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e oito anos, frequentando o 1.º ano e o 2.º ano no ano letivo 2016/2017.

Para além do consentimento obtido junto das crianças, foi também solicitado aos encarregados de educação um consentimento informado, que autorizasse os seus educandos a participar (ANEXO I).

### 3.2.2 Recolha de dados

Na realização deste estudo foram utilizados alguns métodos enunciados anteriormente, sendo eles fotografias e/ou vídeos, passeios/circuitos, mapas, reuniões, documentação e observação, entrevistas/conversas, e tapete mágico.

Numa primeira fase foram realizadas entrevista individuais, seguindo um guião previamente elaborado (ANEXO II). A entrevista caracteriza-se por “um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (Esteves, 2008, pp. 92 - 93).

Segundo Afonso (2006) “as entrevistas podem ser estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas, nas entrevistas estruturadas, cada entrevistado responde a um conjunto de perguntas preestabelecidas. As entrevistas não estruturadas, a interação verbal entre entrevistador e o entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específica e respostas codificadas” (p.98). “Entrevistas semiestruturadas obedecem a um formato intermédio entre os dois tipos anteriores (...) são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão, que deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação” (p.99).

A entrevista semiestruturada é mais adequada para dar voz às crianças permitindo que estas tenham um papel ativo.

Os circuitos foram realizados individualmente. A cada criança foi entregue uma máquina fotográfica para registar os diversos espaços. Esta máquina representa uma ferramenta participativa através da qual as crianças podem comunicar as suas ideias e refletir sobre as suas experiências (Clark & Statham, 2005). O início do circuito foi escolhido pela criança, sendo estas a fazer uma visita guiada ao JI/escola.

Foi pedido, às crianças que fotografassem os locais, no contexto educativo, que gostavam e era permitido brincar. Ao longo do circuito surgiram conversas informais com as crianças para que estas comentassem porque gostavam de brincar naquele espaço, sendo estas

observações registadas em áudio. As fotografias foram posteriormente impressas, para que as crianças escolhessem as que mais gostaram.

Os mapas foram realizados em pequeno grupo, cada criança escolheu as fotografias, que mais gostou, recortou e colou numa folha de papel pela ordem do percurso que realizou, construindo assim o seu mapa (ANEXO III e IV). Na elaboração dos mapas, as crianças conversaram e apontaram que havia espaços em comuns nos vários mapas.

De seguida, foi pedido às crianças para desenharem o espaço que mais gostavam de brincar. Os desenhos foram realizados em grande grupo, havendo um diálogo sobre o espaço que gostavam de brincar e quais as brincadeiras que faziam no mesmo. Posteriormente realizou-se o registo, nos desenhos, do local que gostavam de brincar (ANEXO V e VI).

De forma a compilar todas as etapas e informações recolhidas, as crianças realizaram a sua manta mágica, individualmente. Foi concretizada em cartolina e cada criança escolheu a organização das diferentes informações, mapa, entrevista e o desenho. A manta mágica só foi concretizada em JI (ANEXO VII).

### **3.2.3 Tratamento e análise dos dados**

A análise de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994), “é o processo de busca e organização sistemático de materiais que foram sendo acumulados, com os objetivos de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de permitir-lhe apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205).

Tratando-se de uma investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), esta tem várias características:

✓ “é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (p.48);

✓ “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produtos, as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias” (p.49);

✓ “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p.50), havendo questões que surgem à medida que recolhem dados;

✓ “o significado é de grande importância na abordagem qualitativa” (p.50), ou seja, os investigadores tentam compreender a forma de pensar das pessoas envolvidas no estudo.

O tratamento de dados é crucial, pois toda a informação recolhida é organizada, selecionada e refletida. Existem dois procedimentos essenciais a ter em atenção durante uma investigação de cariz qualitativo: a categorização e a triangulação. A categorização permite ao investigador agrupar a informação tendo em conta características semelhantes dos dados. A triangulação dos dados envolve confrontar os dados obtidos dos diferentes intervenientes, permitindo combinar os dados e as informações recolhidas e perceber que respostas conseguimos das crianças.

A categorização de dados é um processo moroso, com vários avanços e recuos até chegar a categorização pretendida.

Os dados obtidos foram organizados em quatro categorias, cada categoria é acompanhada por evidências das crianças (ANEXO VIII e IX).

As categorias definidas em JI são:

- ✓ **Brincar** - Brincar é visto pelas crianças com uma ação;
- ✓ **Espaços** - O espaço interior e exterior é valorizado pelas crianças, referindo-se a estes como local onde gostam de brincar;
- ✓ **Quando não está a brincar o que estás a fazer** - Questão da entrevista para perceber os conceitos que as crianças utilizam;

✓ **Interação social** – As crianças, quando falam sobre brincar, associam a uma brincadeira com outras crianças. A brincar as crianças comunicam e interpretam papéis de forma contínua com os colegas, dramatizando.

As categorias definidas para 1.º CEB são:

✓ **Brincar** - Brincar é visto pelas crianças com uma ação;

✓ **Espaços** - O espaço interior e exterior é valorizado pelas crianças, referindo-se a estes como local onde gostam de brincar;

✓ **Quando não está a brincar o que estás a fazer**- Questão da entrevista para perceber os conceitos que as crianças utilizam;

✓ **Trabalhar** – conceito utilizado pelas crianças para diferenciar os vários momentos do seu dia;

✓ **Interação social** – As crianças, quando falam sobre brincar, associam a uma brincadeira com outras crianças. A brincar as crianças comunicam e interpretam papéis de forma contínua com os colegas, dramatizando.

Para a organização dos dados, foi elaborada uma tabela para JI e outra para 1.º CEB.

Através da observação das fotografias, tiradas pelas crianças durante os circuitos, foi possível definir duas categorias para JI, sendo estas Brincar e Espaços. No 1.º CEB só foi definida uma categoria, Espaços (ANEXO X e XI).

### 3.2.4 Apresentação e discussão dos dados

#### 3.2.4.1 Jardim de infância

Brincar como aprender são componentes que fazem parte do quotidiano das crianças. Ao serem questionadas sobre o que mais gostam de fazer a maioria responde brincar.

Para a criança, brincar é uma necessidade essencial e, como tal, trata-se de compreender que brincar é um direito. Os tempos livres devem pertencer-lhe integralmente, assim como deve participar na definição do quer fazer (Araújo, 2009).

Na categoria brincar, através das entrevistas realizadas, é possível evidenciar que as crianças definem brincar como algo que gostam de fazer: *“Brincar é fazer desenhos, brincar no tapete, com os jogos e desenhar no quadro e muito mais coisas”* – C; *“Estou a jogar jogos”* – A; *“Nos desenhos”* – C; *“Brinco nos baloiços nas cordas, nos desenhos.”* – MM; *“Com os triciclos e no escorrega.”* – M; *“Na quinta, nos jogos, nos jogos de carimbo.”* – M; *“Os triciclos e os pauzinhos, as barras”* – MS (ANEXO VIII - Brincar).

Através dos circuitos realizados, observa-se que, as crianças entenderam brincar como uma ação que ocorre no espaço exterior e interior. Ao longo dos vários passeios, conduzidos pelas crianças, indicaram os vários recursos disponíveis para brincar no JI. Indicam uma maior preferência pelos baloiços; no escorrega; o salão; a sala dos cantinhos e a sala de expressões (ANEXO X – Categoria Brincar).



**Figura 1- Circuito JI, Categoria - Brincar, B1- C**



**Figura 2 - Circuito JI, Categoria - Brincar, B32- MC**

Quanto aos locais para brincar, as crianças identificaram zonas no espaço exterior e no interior, como sendo os lugares que gostam de brincar. No espaço exterior referiram *“Na rua, fora, dentro, nas salas, no coreto, lá atrás, naquele sítio que tem as plantas, ao pé do campo de futebol há lá a cozinha de lama e para a floresta”* – C; *“Na rua, no parque, no coreto, na floresta”* – A (ANEXO VII - Espaços). Dando destaque ao coreto e a floresta como os locais de maior preferência para brincar.

Os dados recolhidos, através dos circuitos (ANEXO X – Categoria Espaços), é exequível observar a preferência pelo espaço exterior e a sua grande variedade de recursos disponíveis.

O coreto, o parque e os espaços verdes envolventes do JI, são destacados pelas crianças.



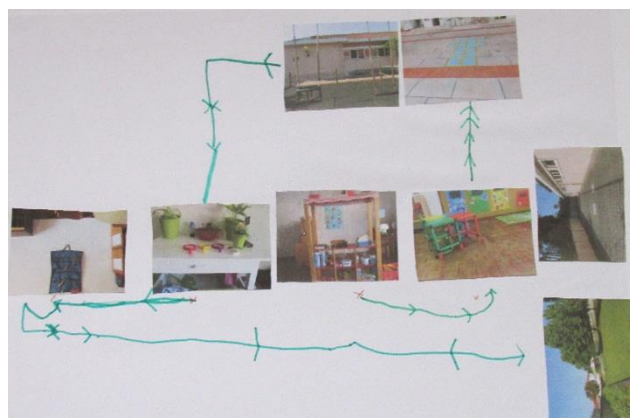
**Figura 3 – Circuito JI, Categoria - Espaços, E11- M**



**Figura 4 - Circuito, Categoria - Espaços, E18- MC**

No espaço interior, as crianças limitam-se às salas de atividades, “*Aqui nesta sala (sala das expressões)*” – C; “*nas salas, na rua, no salão e no coreto*” – MS (ANEXO VII- Espaços). Na perspetiva das crianças, no interior do JI, só podem brincar nas diferentes áreas da sala, por serem os únicos locais em que lhes é delineado para brincar. Através da observação das fotografias tiradas pelas crianças durante os circuitos (ANEXO X – Categoria Espaços), verifica-se que a escolha do local para brincar está limitado às diferentes áreas definidas pela educadora nas várias salas. É importante referir que o JI está organizado sobre um sistema rotativo, em que cada sala corresponde a uma área.

Os mapas (ANEXO III) são uma compilação dos locais de preferência das crianças para brincar.



**Figura 5 - Mapa JI, Mapa da C**

Demonstrando a influência das suas vivências nos espaços interior e exterior do JI e nos quais tem permissão do/a adulto/a para brincar.

Na observação dos desenhos (ANEXO V), duas crianças têm preferência por brincar no espaço exterior utilizando os triciclos, recurso disponível no JI. Três crianças gostam de brincar no espaço interior, mas em diferentes áreas, como na sala das expressões (plasticina); no lego; no salão (nos livros). Uma criança gosta de brincar no espaço exterior e interior.

Quando questionadas sobre o que estão a fazer quando não estão a brincar, as crianças demonstraram dificuldade a responder à questão. Com esta questão pretendia saber se as crianças utilizavam algum conceito alternativo ao brincar. Através da observação das evidências (ANEXO VIII – Quando não está a brincar o que estás a fazer) é possível concluir existe uma dificuldade em fazer distinção entre brincar e o outro conceito utilizado, “*Não sei.*” – MM; “*Brinco noutra coisa.*” – MS.

Em relação às alternativas ao brincar, as crianças consideram que a realização de atividades orientadas pela educadora não é brincar “*Estou no tapete a conversar.*” – C; “*Atividades importantes, como desenhos daquilo que conhecemos, conversar, fazer registos, preencher coisas*” – C; “*Às vezes a A chama para fazer desenhos*” – M; “*trabalhar, a A não me deixa*” – M. O momento de satisfação das necessidades básicas foi reconhecido por uma criança, “*Almoço, durmo a sesta, faço desenhos*” – A, como não sendo momento de brincar.

Os dados apresentaram ainda a valorização da interação social (ANEXO VIII – Interação social) “*Brinco com as minhas amigas, a K, a C e a F*” – C; “*Com o M, na sala e na rua*” – A; “*brinco com os meus amigos e com o meu irmão*” – MM; “*À bola e com os pauzinhos no tapete com o D, A, G e A*” – M; “*No parque as mães e aos filhos com a J*” – MC. O aparecimento deste conceito, evidência a importância da interação social, pois nas brincadeiras com os pares a criança comunica.

### 3.2.4.2 1.º Ciclo do Ensino Básico

Brincar continua a ser uma atividade natural na infância, sendo que a brincadeira permite às crianças a descoberta do mundo a que pertence e que a rodeia. Ao brincar aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender. Brincar exige mediadores físicos, humanos e espaços.

Para as crianças, brincar implica liberdade e inexistência de regras formais. As crianças não associam o conceito de brincar a um espaço físico, não o valorizado para o definir.

Definem brincar como sendo algo divertido e a uma ação que envolve movimentos (ANEXO IX – Brincar), *“É divertir-se”* – C; *“Quando toca para o intervalo”* – C; *“Na hora dos intervalos”* – G; *“Brincar com os amigos e divertir-se”* – R; *“Quando toca para os intervalos”* – R; *“Nos intervalos”* – L, especificamente jogos motores, *“Às escondidas e jogar futebol”* – C; *“É jogar à bola e jogar às escondidas”* – G; *“Jogo às escondidas”* – G; *“Brincar com os amigos”* – R; *“Brincar para mim, é fingir que estou a nadar numa piscina”* – RC. Na perspetiva de uma criança, considera brincar como uma atividade ao nível da aprendizagem *“Quando fazemos atividades, no Estudo Meio e Matemática”* – RC. Através dos dados recolhidos as crianças evidenciam ter consciência de que brincar é uma atividade orientada por elas.

Na categoria espaços é possível indicar que o espaço exterior é o local de eleição para brincar, fazendo uma clara distinção do local onde brincam, *“No telheiro”* – C; *“Em todo o lado, menos nas árvores”* – C; *“Costumo brincar no telheiro, nos arbustos e na meia-lua”* – C; *“Nos arbustos e também numa árvore que gosto de jogar às escondidas”* – G; *“No recreio”* – G; *“No lado direito, no telheiro e na parte da frente”* – R; *“Nos arbustos, onde há muita madeira e no campo de futebol”* – L; *“Lá atrás”* – ML; *“Lá fora”* – ML; *“Nos canteiros”* – RC; *“Na frente e atrás da escola”* – RC. De acordo com as OCEPE o espaço exterior é um espaço educativo, sendo visto como um prolongamento do espaço interior. É um espaço com diversas potencialidades e oportunidades educativas, por isso, merece a mesma atenção do professor que o espaço interior (ME, 1997).

Os circuitos realizados (ANEXO XI - Categoria Espaços) demonstram os vários locais, espaços verdes e recursos disponíveis no espaço exterior e as preferências das crianças para brincar.



**Figura 6 - Circuito 1.ºCEB, Categoria- Espaços, E5- G**



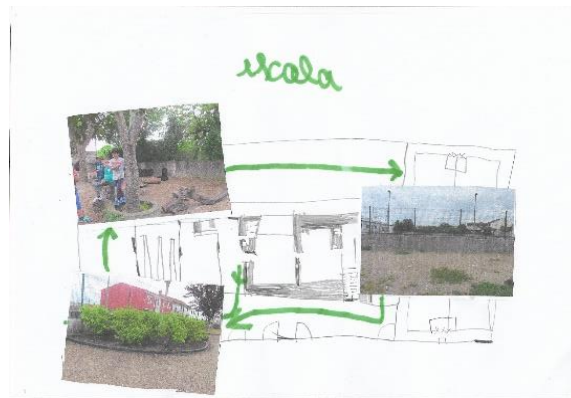
**Figura 7- Circuito 1.º CEB, Categoria - Espaços, E12 - ML**

Considerando a formalidade do 1.º CEB, a criança não tem permissão para brincar no espaço interior, limitando-se assim ao espaço exterior. As crianças identificam o espaço interior como o local onde decorre a aula. Apesar de o tempo de brincar no exterior ser inferior ao tempo que passam em sala de aula, demonstram unanimemente preferência pelo espaço exterior.

Na observação dos mapas realizados pelas crianças (ANEXO IV – Mapa 1.º CEB) a escola é o centro, sendo uma referência ao nível da localização espacial.



**Figura 8 - Mapa 1.º CEB, Mapa da RC**



**Figura 9 - Mapa 1.º CEB, Mapa do L**

Quanto aos locais de preferência, os arbustos e a parte da frente e detrás da escola são os escolhidos unanimemente, pela diversidade de brincadeiras que podem surgir.

Os desenhos realizados pelas crianças (ANEXO VI) reiteram as evidências anteriores, preferência por brincar no espaço exterior. Os dados apresentam a valorização da interação social quando escolhem as brincadeiras e os pares, pois a criança comunica, aprendendo consequentemente competências sociais.



**Figura 10 - Desenhos 1.º CEB, Desenho da C**

Quando questionadas sobre o que fazem na escola, as crianças definem dois conceitos brincar e trabalhar. Os dados recolhidos (ANEXO IX - O que fazem na escola) apresentam esses dois conceitos, “*Brincar e trabalhar*” – C; “*Só trabalhamos e brincamos*” – G; “*Brincar e trabalhar*” – R; “*Faço atividades, brinco como e trabalho*” – L; “*Trabalhar e brincar*” – ML; “*Trabalho e também fazemos atividades e desenhos livres*” – RC. As crianças demonstram ter noção que para além de brincar realizam outra atividade que definem como trabalhar. Evidenciando ter consciência que trabalhar é uma atividade direcionada pelo(a) adulto(a) e brincar associam a algo divertido e que dá prazer.

O trabalhar também é visto pelas crianças como o momento em que termina o intervalo e regressaram à sala, dando continuidade às atividades pedagógicas definidas pela professora,( ANEXO IX - Trabalhar) “*Quando toca para a sala*” – C; “*A trabalhar na sala*” – G; “*Na hora para trabalhar*” – G; “*Quando toca para entrar*” – R; “*Quando toca*” – L; “*A escrever e a fazer atividades*” – ML e “*Trabalhamos na sala*” – RC. O toque da campainha está associado ao fim da brincadeira.

Assim, as crianças não dispõem de tempo livre para brincar. O seu tempo está ocupado com atividades pedagógicas e é controlado por decisões dos(as) adultos(as), negando às crianças o seu direito de participar ativamente na gestão do seu tempo.

Os dados apresentam a valorização da interação social. As crianças referem que gostam de brincar com os(as) amigos(as) (ANEXO IX - Interação social), “*Brinco com as minhas amigas*” – C; “*A jogar às escondidas no telheiro com os meus amigos*” – R; “*Brinco com os meus amigos*” – L; “*Às escondidas com as minhas amigas*” – ML e “*Às apanhadas com as minhas amigas*” – RC. Este conceito é importante, pois ao brincar com os pares as crianças comunicam, aprendem e conseqüentemente adquirem competências sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Os estágios curriculares realizados nas Unidades Curricular Prática Educativa I e II, em contexto Jardim de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitiram observar, refletir e vivenciar as diferentes práticas desenvolvidas em contexto educativo. Despontou interesse em conhecer as perspetivas das crianças acerca do brincar, a qual foi definido questões de investigação para o desenvolvimento deste Relatório Final.

A realização deste estudo foi muito enriquecedora. Foi possível dar voz e conhecer a perspetiva das crianças sobre o que é brincar, se há distinção de quando estão a realizar atividades pedagógicas ou a brincar e a importância dos espaços.

Através dos dados recolhidos, em JI e 1.º CEB, brincar é algo que gostam de fazer e está interligado a uma ação que envolve movimento “*Brinco nos baloiços nas cordas, nos desenhos*” – MM, (ANEXO VIII – Brincar), “*Às escondidas e jogar futebol*” – C, ANEXO IX – Brincar). Para brincar e disso colher ensinamentos para a vida, importa que cada criança vá a aprender primeiro saber fazê-lo, ou melhor, vá aprendendo a brincar já que tal constitui um longo e contínuo processo de aquisição de conhecimento.

Na definição de brincar, na perspetiva das crianças, surgiu a interação social com os colegas “*Brinco com as minhas amigas, a K, a C e a F*” – C, (ANEXO VIII – Interação social), “*A jogar às escondidas no telheiro com os meus amigos*” – R, (ANEXO IX - Interação social). As suas perspetivas vão ao encontro da definição de brincar apresentada na revisão de literatura. Assim que é essencial proporcionar às crianças o contacto com pares e desenvolver competências sociais para o estabelecimento dessas relações.

O espaço também surge na definição de brincar na perspetiva das crianças, em que estas valorizam-no, “*nas salas, na rua, no salão e no coreto*” – MS, (ANEXO VII- Espaços), “*Costumo brincar no telheiro, nos arbustos e na meia-lua*” – C, (Anexo IX- Espaços). Como refere Zabalza (1992), o espaço “é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho.” (p. 120). Relativamente às conceções sobre o espaço em que brincam, estas percecionam a existência de espaços em que lhes é permitido brincar, como, áreas da sala de atividades, o recreio. Identificam também

a existência de espaços onde não é permitido brincar, como espaços onde decorrem aulas. Os dados recolhidos levam à conclusão que o espaço exterior tem grande importância para as crianças, sendo que no 1.º CEB só têm permissão de brincar no espaço exterior.

Quanto à diferenciação do brincar de outras ações, os dados obtidos indicam que as crianças fazem essa distinção. Na perspetiva das crianças de JI a realização de atividades orientadas pela educadora não é brincar “*Atividades importantes, como desenhos daquilo que nós conhecemos, conversar, fazer registos, preencher coisas*” – C, (ANEXO VIII – Quando não está a brincar o que estás a fazer), mas não utilizam um conceito para o definir. No 1º CEB há uma clara distinção do momento em que estão a brincar e a “trabalhar”, termo utilizado pelas crianças. Consideram que estão a brincar, “*No recreio*” – G, (ANEXO IX – Brincar) e a “trabalhar”, “*Quando toca para a sala*” – C, (ANEXO IX-Trabalhar). A educação para as crianças está organizada de forma a promover as aprendizagens ao invés do brincar, sendo a escola vista como um lugar de aprender e não de brincar e o JI é visto como um local onde as crianças brincam e não onde aprendem.

Os dados obtidos levam a concluir de que o tempo de brincar, na perspetiva das crianças, é maior em JI de que no 1.º CEB. Brincar exige, por isso tempo, mediadores físicos, humanos e espaços. Estas componentes, em muitos contextos, estão limitadas por várias condicionantes que colocam em causa as oportunidades de, autonomamente, a criança usufruir de um tempo e espaço, em que brinque livremente.

Para conhecer e compreender as perspetivas das crianças sobre brincar, foi fundamental um processo de escuta e de valorização das suas ideias. Devemos ter em consideração que, o contexto educativo em que estão inseridas, e as suas experiências vividas influenciam as perspetivas das crianças que participaram neste estudo.

A Abordagem Mosaico foi uma metodologia muito importante na recolha de dados, permitindo ouvir as crianças através das entrevistas. Conhecer os espaços pela visão destas através das fotografias tiradas nos circuitos. A realização dos mapas tornou-se um desafio, foi necessário escolher os lugares prediletos para brincar. Por fim a manta mágica a compilação de todo o processo de recolha de dados.

Para que brincar seja efetivamente inserido nos processos educativos é necessária uma atitude favorável ao mesmo, bem como uma mudança no comportamento de cada interveniente no desenvolvimento das crianças.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



Afonso, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas*. Lisboa: Prime Books.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Cordeiro, M. (2012). *O livro da Criança. Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: more listening to young children using the mosaic approach*. London: Nacional Children's Bureau.

Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to Young Children- Experts in their owns lives. *Adoption & Fostering*, pp. 45-56.

Declaração dos Direitos das Crianças (1959), Acedido em: setembro de 2018, em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf).

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.

Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*», Porto: Edições Afrontamento.

Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.

Kishimoto, T e Pinazza, M. (2007). *Froebel: Uma Pedagogia do Brincar para a Infância*. Artmed editor: Porto Alegre.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed.

Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Janet R. Moyles...[et al.]trad. Veronese, M.; Porto Alegre: Artmed.

NAVARRO, Mariana Stoeterau (2009). *O brincar na educação infantil*. Acedido em: 8 de janeiro de 2020, em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693\\_1263.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693_1263.pdf)

Neto, C (1997). *Tempo e Espaço de Jogo para a Criança*. In Neto. *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Rio de Janeiro: Ed. Sprint.

Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Oliveira, V. B. (org.) (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos* (2.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Oliveira, V. et al., (2000); *O brincar e a criança do brincar aos seis anos*. 2<sup>a</sup> edição, Editora Vozes Ltda. Petrópolis.

Piaget, J (1990). *A Formação do Símbolo na Criança*. Editora: Livros Técnicos e Científicos.

Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.

Samuelson, I. P., & Pramling, N. (2013). Play and learning. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. Peters, *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1-5). Montreal: Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Acedido em: 30 de abril de 2016, em <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Pramling-Samuelson-PramlingANGxp1.pdf>

Silva, A. F., & Santos, E. C. (2009). *A importância do Brincar na educação Infantil*. Mesquita.

Zabalza, M. (1992a). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1992b). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.



## **ANEXOS**



## ANEXO I

### Consentimento Informado

Eu, Ana Raquel Gomes Lameiro, estagiária do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a sua autorização para o registo áudio, vídeo e fotográfico do seu educando.

Os registos por mim realizados serão para uso exclusivo numa investigação para elaboração do relatório final de mestrado, não acarretando riscos para a criança e serão visualizados apenas pelos investigadores envolvidos, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato da criança

A participação da criança é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento.

Qualquer dúvida ou problema poderá contactar-me através do e-mail [alameiro19@gmail.com](mailto:alameiro19@gmail.com) ou contactar a professora responsável pelo seu educando.

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro ter compreendido a informação que me é prestada e autorizo enquanto tutor legal e encarregado de educação da criança \_\_\_\_\_ a utilização do seu registo áudio, vídeo e fotográfico no contexto e para os fins acima descritos.

Coimbra, 02 de maio de 2017

---

Assinatura do Encarregado de Educação

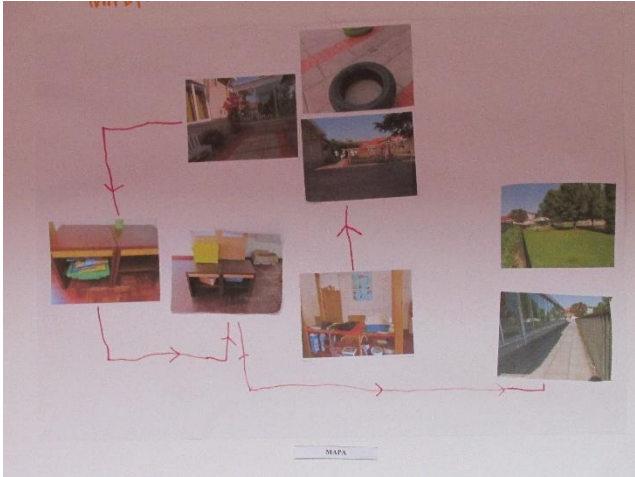
## **ANEXO II**

### **Guião da entrevista**

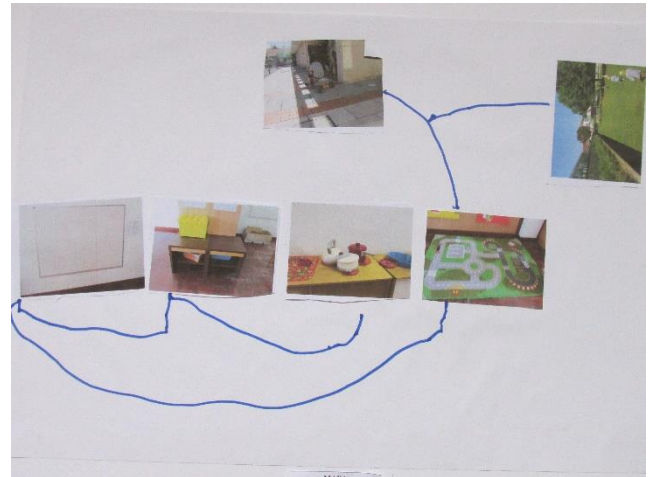
- ✓ O que é brincar?
- ✓ O que fazes quando estás a brincar?
- ✓ No JI / escola estás sempre a brincar?
- ✓ Quando não estás a brincar o que estás a fazer?
- ✓ No JI/ escola onde podes brincar?
- ✓ Onde mais gostas de brincar?
- ✓ Com quem brincas?
- ✓ Qual a tua brincadeira favorita?

**ANEXO III**

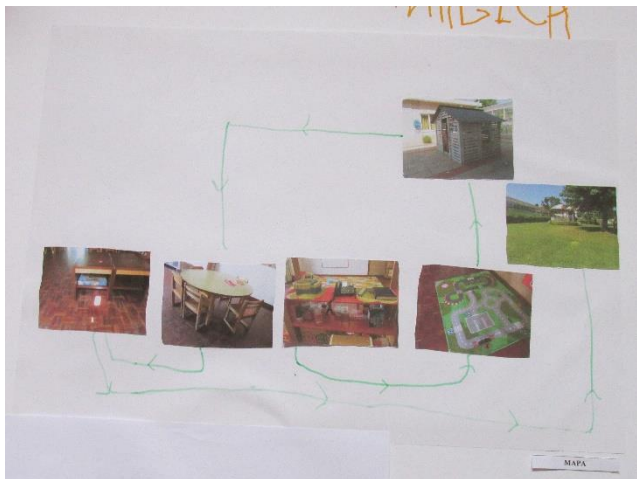
**Mapas JI**



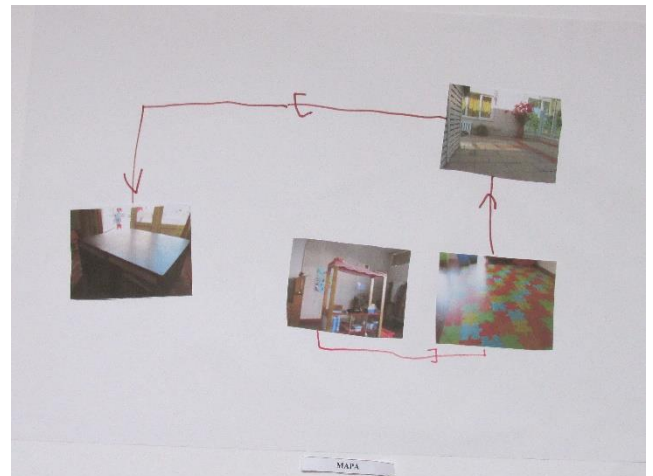
**Imagem 1- Mapa do M**



**Imagem 2 – Mapa do MS**



**Imagem 3 – Mapa da MC**

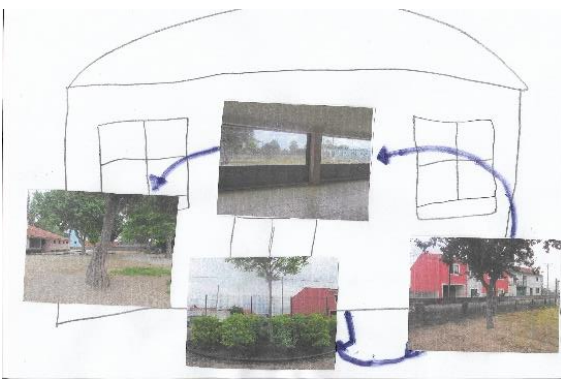


**Imagem 4 – Mapa do A**

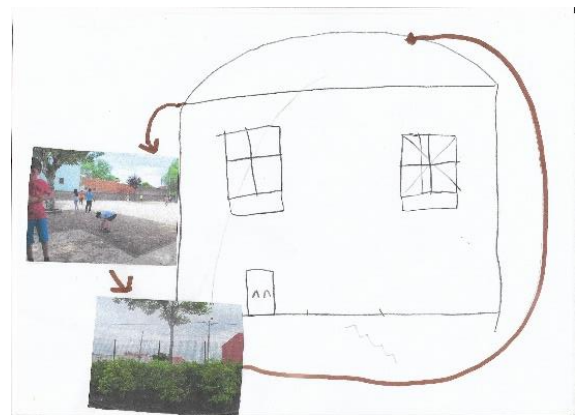


**ANEXO IV**

**Mapa 1.º CEB**



**Imagem 7 – Mapa da C**



**Imagem 8 – Mapa do G**



**Imagem 9 – Mapa do R**



**Imagem 10 – Mapa da ML**



**Imagem 11 – Mapa da RC**



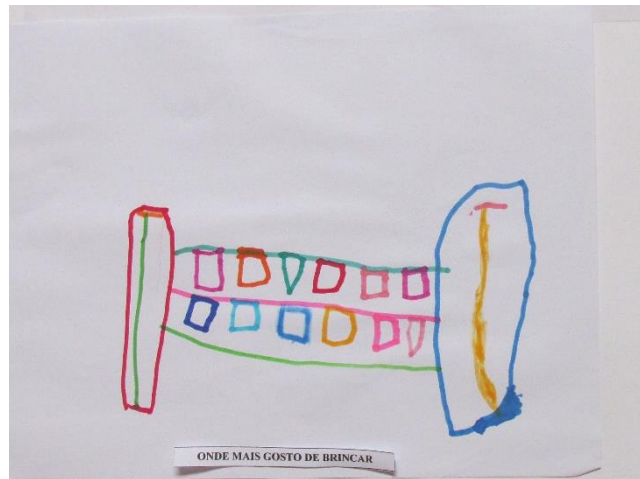
**Imagem 12 – Mapa do L**

**ANEXO V**

**Desenhos JI**



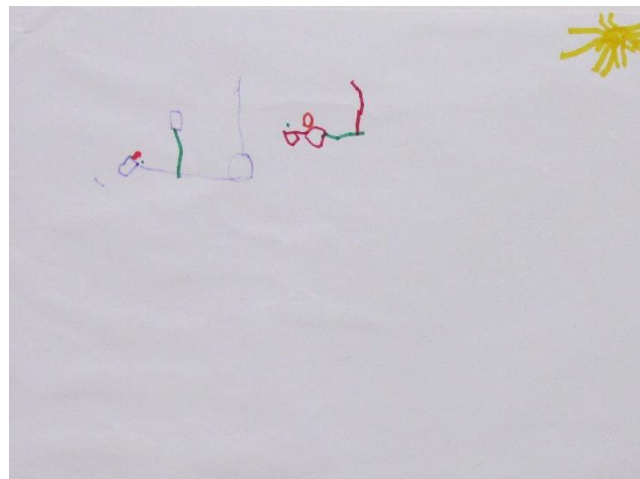
**Imagem 13 - *Desenho da C***



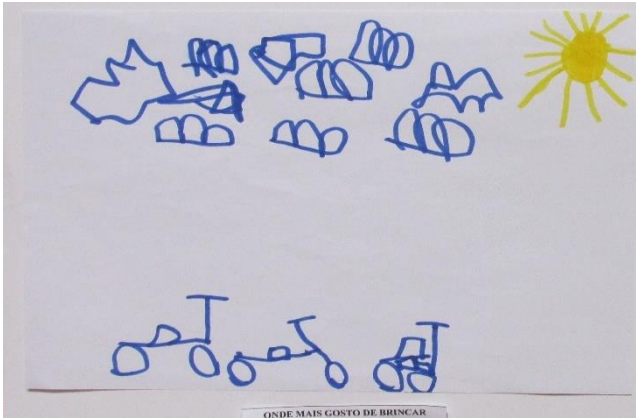
**Imagem 14 - *Desenho da MC***



**Imagem 15 - *Desenho da MM***



**Imagem 16- *Desenho do MS***



**Imagem 17- Desenho do A**



**Imagem 18 - Desenho do M**

**ANEXO VI**

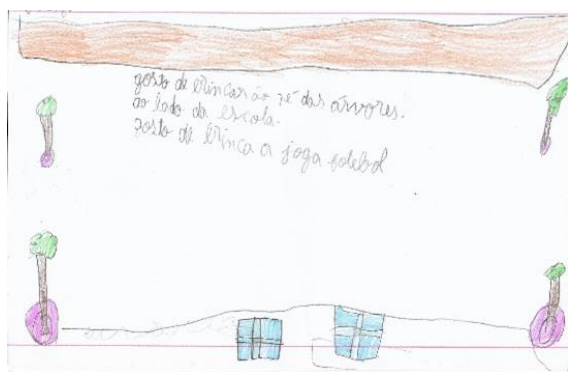
**Desenhos 1.º CEB**



**Imagem 19 – Desenho da RC**



**Imagem 20 – Desenho do**



**Imagem 21 – Desenho do R**



**Imagem 22 – Desenho da C**



**Imagem 23 – Desenho do L**



**Imagem 24 – Desenho da ML**

ANEXO VII

Manta mágica JI



Imagem 25 – Manta mágica do MS



Imagem 26 – Manta mágica da MC



Imagem 27 – Manta mágica da MM



Imagem 28 – Manta mágica do M

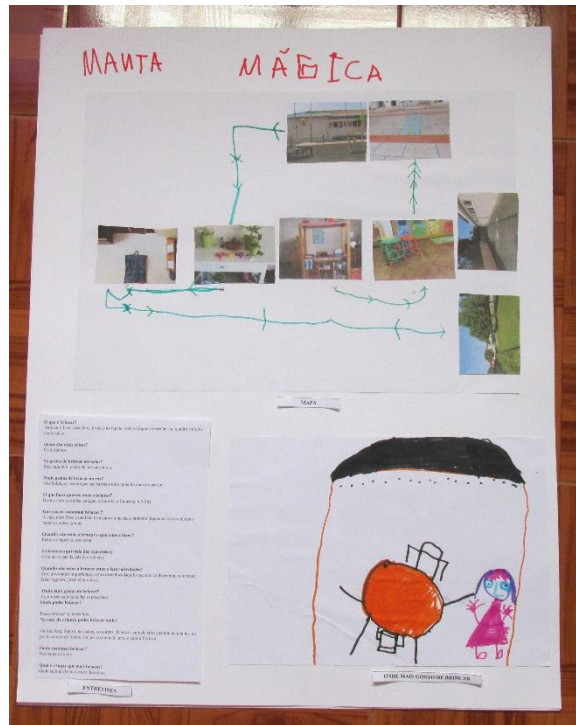


Imagem 29 - Manta mágica da C

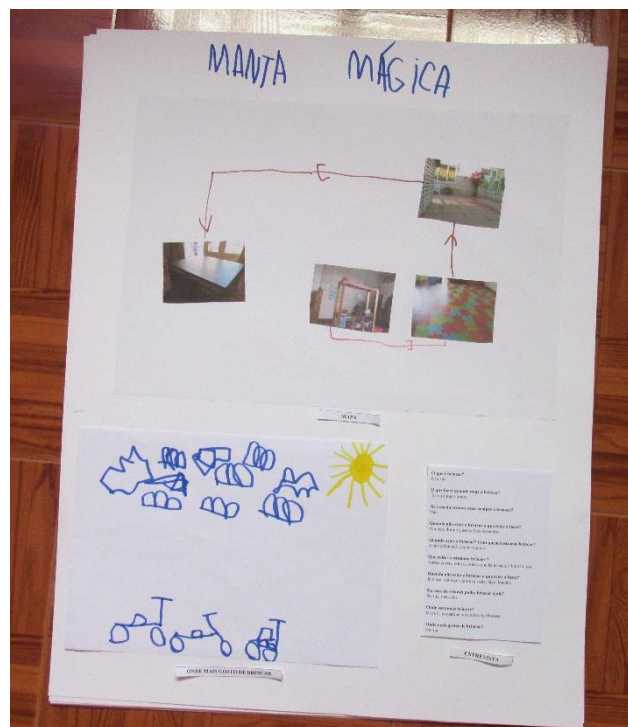


Imagem 30 – Manta mágica do A

## ANEXO VIII

### Entrevistas JI

	Evidência
Brincar	<p>“Brincar é fazer desenhos, brincar no tapete, com os jogos e desenhar no quadro e muito mais coisas.” – C</p> <p>“Os desenhos.” – C</p> <p>“Nos baloiços, escorregas nas barras e tudo o que há mais no parque.” – C</p> <p>“À caça do Urso e também brincamos à macaca, também jogamos às escondidas e fazemos coisas juntas.” – C</p> <p>“Com as coisas da sala das ciências.” – C</p> <p>“Posso brincar nos desenhos.” – C</p> <p>“Não sei.” – A</p> <p>“Estou a jogar jogos.” – A.</p> <p>“Várias coisas, com as coisas que há na sala, à bola lá fora” – A.</p> <p>“Não sei. Brincar é brincar com os amigos com os irmãos e com as irmãs.” - MM</p> <p>“Às mães e aos pais, no parque.” – MM</p> <p>“Nos desenhos.” – MM</p> <p>“Brinco nos baloiços nas cordas, nos desenhos.” – MM</p> <p>“É legos.” – M</p> <p>“Com os triciclos e no escorrega.” – M</p> <p>“Na quinta, nos jogos, nos jogos de carimbo.” – M</p> <p>“Desenhos ou plasticina.” – M</p> <p>“Nos legos e na quinta.” – M</p> <p>“Não sei.” – MC</p> <p>“Nos livros, na prateleira do salão.” – MC</p> <p>“No salão nos livros.” – MC</p> <p>“Às mães e aos pais.” – MC</p>

	<p>“Os triciclos e os pauzinhos, as barras.” – MS</p> <p>“Nos triciclos, à bola.” – MS</p> <p>“Ando nos triciclos, no escorrega.” – MS</p> <p>“Às mães e aos filhos, nas salas.” – MS</p>
<p>Espaços</p>	<p>“Aqui nesta sala (sala das expressões).” – C</p> <p>“Na rua, fora, dentro, nas salas, no coreto, lá atrás naquele sítio que tem as plantas, ao pé do campo de futebol há lá a cozinha de lama e para a floresta.” – C</p> <p>“Nas salas e na rua.” – C</p> <p>“Na rua, nas salas” – A</p> <p>“Na rua, no parque, no coreto, na floresta.” – A</p> <p>“Na rua.” – A</p> <p>“Nos desenhos, nas salas, nos baloiços no escorrega, na relva, nos jogos.” – MM</p> <p>“Nos triciclos lá fora e nas salas no coreto na floresta.” – M</p> <p>“Nas salas, na floresta.” – MC</p> <p>“Na rua.” – MS</p> <p>“Nas salas e na rua.” – MS</p> <p>“Nas salas, na rua no salão e no coreto.” – MS</p> <p>“Na rua e nos triciclos.” – MS</p>
<p>Quando não está a brincar o que estás a fazer</p>	<p>“Estou no tapete a conversar.” – C</p> <p>“Sim, atividades importantes, como desenhos daquilo que conhecemos, conversar, fazer registos, preencher coisas.” – C</p> <p>“Almoço, durmo a sesta, faço desenhos.” – A</p> <p>“Estou triste.” – MM</p> <p>“Não sei.” – MM</p> <p>“Às vezes a A chama para fazer desenhos.” - M</p> <p>“Trabalhar.” - M</p> <p>“A A não me deixa.” – M</p>

	<p>“Não sei.” – MC</p> <p>“Brinco noutra coisa.” – MS</p>
Interação social	<p>“Brinco com as minhas amigas, a K, a C, a F.” – C.</p> <p>“Com o M, a sala e na rua.” – A.</p> <p>“Brinco com os meus amigos e com o meu irmão.” – MM</p> <p>“A bola e com os pauzinhos no tapete com o D, A, G e A.” – M</p> <p>“No parque as mães e aos filhos com a J.” – MC</p>

## ANEXO IX










## Entrevistas 1.º CEB

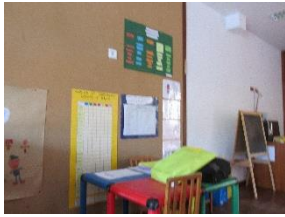
	Evidência
Brincar	<p>“É divertir-se” – C</p> <p>“Às escondidas e jogamos futebol” – C</p> <p>“Quando toca para o intervalo” – C</p> <p>“É jogar à bola e jogar às escondidas” – G</p> <p>“Jogo às escondidas” – G</p> <p>“Na hora dos intervalos” – G</p> <p>“Brincar com os amigos e divertir-se” – R</p> <p>“Quando toca para os intervalos” – R</p> <p>“Não sei” – L</p> <p>“Nos intervalos” – L</p> <p>“Não sei” – ML</p> <p>“Brincar para mim, é fingir que estou a nadar numa piscina” – RC</p> <p>“Quando fazemos atividades, no Estudo do Meio e Matemática” – RC</p>
Espaços	<p>“No telheiro” – C</p> <p>“Em todo o lado, menos nas árvores. No recreio” – C</p> <p>“Costumo brincar no telheiro, nos arbustos e na meia-lua” – C</p> <p>“Nos arbustos e também numa árvore que gosto de jogar às escondidas” – G</p> <p>“No recreio” – G</p> <p>“No recreio” – R</p> <p>“No lado direito, no telheiro e na parte da frente” – R</p>

	<p>“Nos arbustos, onde há muita madeira e no campo de futebol” – L</p> <p>“No recreio” – L</p> <p>“Lá atrás” – ML</p> <p>“Lá fora” – ML</p> <p>“Nos canteiros” – RC</p> <p>“Na frente e atrás da escola” – RC</p>
O que fazem na escola	<p>“Brincar e trabalhar” – C</p> <p>“Só trabalhamos e só brincamos” – G</p> <p>“Brincar e trabalhar” – R</p> <p>“Faço atividades, brinco, como e trabalho” – L</p> <p>“Trabalhar e brincar” – ML</p> <p>“Trabalho e também fazemos atividades e desenhos livres” – RC</p>
Trabalhar	<p>“Quando toca para a sala” – C</p> <p>“A trabalhar na sala” – G</p> <p>“Na hora para trabalhar” – G</p> <p>“Quando toca para entra” – R</p> <p>“Quando toca” – L</p> <p>“A escrever e a fazer atividades” – ML</p> <p>“Trabalhamos na sala” – RC</p>
Interação social	<p>“Brinco com as minhas amigas” – C</p> <p>“A jogar às escondidas no telheiro com os meus amigos” – R</p> <p>“Brinco com os meus amigos. Jogamos ao jogo da casa da lenha” – L</p> <p>“Às escondidas, com as minhas amigas” – ML</p> <p>“Às apanhadas com as minhas duas amigas” – RC</p>

**ANEXO X**

**Circuito JI**

<b>Categoria - Brincar</b>		
 <p><b>B 1 – C</b></p>	 <p><b>B 2 – C</b></p>	 <p><b>B 3 – C</b></p>
 <p><b>B 4 – C</b></p>	 <p><b>B 5 – C</b></p>	 <p><b>B 6 – C</b></p>
 <p><b>B 7 – C</b></p>	 <p><b>B 8 – A</b></p>	 <p><b>B 9 – A</b></p>



**B 10 – A**



**B 11 – A**



**B 12 – A**



**B 13 – A**



**B 14 – M**



**B 15 – M**



**B 16 – M**



**B 17 – M**



**B 18 – M**



**B 19 – M**



**B 20 – MM**



**B 21 – MM**



**B 22 – MM**



**B 23 – MM**



**B 24 – MM**



**B 25 – MM**



**B 26 – MM**



**B 27 – MM**



**B 28 – MC**



**B 29 – MC**



**B 30 – MC**



**B 31- MC**



**B 32 – MC**



**B 33 – MC**



**B 34 – MS**



**B 35 – MS**



**B 36 – MS**



**B 37 – MS**



**B 38 – MS**

**ANEXO XI**










**Circuito JI**

<b>Categoria – Espaços</b>		
 <p><b>E 1 – C</b></p>	 <p><b>E 2 – C</b></p>	 <p><b>E 3 – C</b></p>
 <p><b>E 4 – C</b></p>	 <p><b>E 5 – A</b></p>	 <p><b>E 6 – A</b></p>
 <p><b>E 7 – A</b></p>	 <p><b>E 8 – M</b></p>	 <p><b>E 9 – M</b></p>

 <p><b>E 10 – M</b></p>	 <p><b>E 11 – M</b></p>	 <p><b>E 12 – M</b></p>
 <p><b>E 13 – MM</b></p>	 <p><b>E 14 – MM</b></p>	 <p><b>E 15 – MM</b></p>
 <p><b>E 16 – MC</b></p>	 <p><b>E 17 – MC</b></p>	 <p><b>E 18 – MC</b></p>
 <p><b>E 19 – MS</b></p>	 <p><b>E 20 – MS</b></p>	

**ANEXO XII**

**Circuito 1.º CEB**

<b>Categoria – Espaços</b>		
 <p><b>E 1 - C</b></p>	 <p><b>E 2 - C</b></p>	 <p><b>E 3 - C</b></p>
 <p><b>E 4 - C</b></p>	 <p><b>E 5 - G</b></p>	 <p><b>E 6 - G</b></p>
 <p><b>E 5 - R</b></p>	 <p><b>E 6 - R</b></p>	 <p><b>E 7 - R</b></p>



**E 8 – L**



**E 9 – L**



**E 10 – L**



**E 11 – ML**



**E 12 – ML**



**E 13 – ML**



**E 15 - RC**



**E 16 – RC**