

# **TEMPO PARA O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR**

Realidades de algumas instituições de ensino público, privado e de solidariedade social do distrito de Lisboa

---

**MARIANA SOFIA DA SILVA LOURENÇO**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

outubro de 2022

**VERSÃO DEFINITIVA**

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS  
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino  
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**TEMPO PARA O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Realidades de algumas instituições de ensino público, privado e de  
solidariedade social do distrito de Lisboa

Autora: Mariana Sofia da Silva Lourenço

Orientadora: Professora Doutora Rita Brito

outubro de 2022

## **AGRADECIMENTOS**

Concluir esta etapa académica é a concretização do sonho que tenho desde os 12 anos de idade e o término do esforço que teve de ser feito para estar onde estou agora.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe por ter estado sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida e do esforço que fez, para que eu pudesse concretizar o meu sonho. Não é uma conquista minha, é uma conquista nossa.

Ao meu namorado, Vasco, por me ter apoiado em todos os momentos, por ter mais confiança em mim do que eu própria e por nunca me ter deixado desistir.

Quero agradecer às pessoas com as quais partilhei todos os momentos desta grande aventura e que estiveram presentes em todos os momentos, Catarina Cenrada, Andreia Fernandes e Laura Santos. Também às Inteligentes e Betinhas, Andreia Guerreiro, Márcia Machado e Mariana Mendes. São a família que o ISEC Lisboa me deu.

A todas as crianças com quem me cruzei, ao longo destes anos, com quem aprendi imenso e que fazem com que a minha paixão por esta profissão cresça a cada dia que passa.

A todas as profissionais de educação com quem trabalhei, agradeço todos os ensinamentos que me foram transmitidos.

À minha orientadora Rita Brito, por ter acreditado nesta investigação e por me ter ajudado em tudo o que foi necessário.

Por último, mas não menos importante, agradeço a duas pessoas muito especiais que, independentemente de não estarem fisicamente, estão sempre presentes em pensamento e, onde quer que estejam, estão a apoiar-me. Avó Conceição e Pai.

## RESUMO

O brincar tem tido um papel cada vez mais importante na sociedade, sendo considerado um assunto fulcral e preponderante na área da Educação. Contudo, vários estudos relevaram que as crianças têm cada vez menos tempo de brincadeira livre, principalmente em espaços exteriores. Neste sentido, este trabalho teve como objetivo compreender e conhecer o tempo de brincadeira livre, em espaços interiores ou exteriores, que as crianças, em grupo ou individualmente, têm em algumas instituições com valência de educação pré-escolar no distrito de Lisboa. Quanto tempo têm as crianças do jardim de infância para brincar de forma livre? Será que as perceções dos educadores de infância sobre o tempo de brincadeira livre das crianças coincidem com os horários de rotina de sala? Deste modo, foi realizado um estudo exploratório, tendo como base o método misto, onde participaram 31 educadores de infância de instituições do ensino público, privado e de solidariedade social (IPSS) do distrito de Lisboa. Os resultados demonstraram que as perceções dos educadores de infância sobre o tempo de brincadeira livre das crianças não coincidem com os horários de rotina de sala. Denotou-se uma discrepância no tempo de brincar das crianças do ensino público em comparação com as crianças das instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e do ensino privado. Revelou-se que, a maioria dos momentos de brincadeira livre ocorrem na sala de atividades. Em suma, os resultados da presente investigação sustentam a importância da realização de mais investigações, de forma a consciencializar os profissionais da área sobre esta temática essencial para as crianças.

**Palavras-chave:** Brincar, Crianças em Idade Pré-Escolar, Brincadeira Livre, Educadores de Infância.

## **ABSTRACT**

Playing has an increasingly important role in society, being considered a central and preponderant subject in the area of Education. However, several studies have revealed that children have less and less free play time, which interferes with their development and learning process. In this sense, this study aimed to understand and to know the free play time, indoors or outdoors, that children, in groups or individually, have in some institutions with pre-school education in the district of Lisbon. How much time do kindergarten children have for free play? Do kindergarten teachers' perceptions of children's free play time coincide with the classroom routine schedules? Therefore, an exploratory study was conducted, based on the mixed method, where 31 kindergarten educators from public, private and charitable institutions (IPSS) in the district of Lisbon participated. The results showed that the kindergarten teachers' perceptions of children's free play time do not coincide with the classroom routine schedules. There was a discrepancy in the playing time of children in public education compared to children in private social solidarity institutions (IPSS) and private education. It was revealed that most of the free play time occurred in the activity room. In summary, the results of this study support the importance of further research in order to raise the awareness of professionals on this essential issue for children.

**Keywords:** Play, Preschool Children, Free Play, Kindergarten Teachers.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	3
1.1. Conceito de Brincar.....	3
1.2. Brincar como Direito.....	3
1.3. Teorias do Desenvolvimento.....	4
<i>1.3.1. Teoria do Desenvolvimento de Vygotsky e o Brincar</i> .....	4
<i>1.3.2. Teoria do Desenvolvimento de Bruner e o Brincar</i> .....	6
1.4. A Importância e os Benefícios do Brincar .....	8
1.5. Brincadeira Livre.....	10
1.6. O papel do Educador enquanto Gestor do Ambiente Educativo.....	13
<b>2. PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA</b> .....	15
2.1. Problema, Objetivos e Questões de Investigação.....	15
2.2. Paradigma.....	16
2.3. Metodologia do Estudo .....	17
2.4. Participantes .....	18
2.5. Instrumentos de Recolha de Dados .....	18
2.6. Procedimentos .....	20
<i>2.6.1. Procedimento de Recolha de Dados</i> .....	20
<i>2.6.2. Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados</i> .....	21
2.7. Questões Éticas.....	21
<b>3. RESULTADOS</b> .....	23
3.1. Dados Gerais .....	23
3.2. Dados Específicos .....	26
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	35
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	37
<b>ANEXOS</b> .....	45

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo 1 – Consentimento informado para participação na investigação .....	46
Anexo 2 – Questionário aplicado aos Educadores de Infância .....	48

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> <i>Idade dos Participantes</i> .....	23
<b>Figura 2</b> <i>Habilitações literárias dos participantes do estudo</i> .....	24
<b>Figura 3</b> <i>Tempo de serviço dos participantes do estudo</i> .....	25
<b>Figura 4</b> <i>Tipologia das instituições onde os participantes trabalham</i> .....	26
<b>Figura 5</b> <i>Tempo médio, por dia, de brincadeira livre mencionado pelos educadores de infância</i> .....	27
<b>Figura 6</b> <i>Tempo médio, por dia, de brincadeira livre presente nos horários de rotina</i> .....	28
<b>Figura 7</b> <i>Tempo médio, por dia, de brincadeira livre (participantes mais jovens)</i> .....	29
<b>Figura 8</b> <i>Tempo médio, por dia, de brincadeira livre (participantes mais velhos)</i> .....	30
<b>Figura 9</b> <i>Tempo médio, por dia, de brincadeira livre de cada faixa etária</i> .....	31
<b>Figura 10</b> <i>Tempo médio, por dia, de brincadeira livre de cada instituição</i> .....	32
<b>Figura 11</b> <i>Tempo médio, por dia, de brincadeira livre de acordo com as habilitações literárias</i> .....	33
<b>Figura 12</b> <i>Em que locais ocorrem os momentos de brincadeira livre?</i> .....	34

## INTRODUÇÃO

Ao longo de todo o curso realizámos vários estágios em educação pré-escolar em tipologias de instituição diferentes, onde observámos que, com o passar do tempo, as crianças tinham cada vez menos tempo para brincar de forma livre. Temos a percepção de que o seu tempo está ocupado, muitas vezes, com atividades extracurriculares escolhidas pelos pais. Em complemento, vários estudos realizados referem que a atividade física das crianças é menor nos espaços exteriores, ou seja, brincam menos nestes espaços e mais em espaços interiores (Connelly et al., 2021; Truelove et al., 2018, 2019).

Sendo o ato de brincar considerado importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que, através do mesmo desenvolvem-se competências socioemocionais, cognitivas e motoras (Ferreira, Antunes, Silva, Freitas, Matos, Sardinha, Duarte, Silva & Ferreira, 2021), considerámos de extrema importância aprofundar o nosso conhecimento acerca do tema. Assim, este Trabalho Final de Mestrado teve como objetivo compreender e conhecer o tempo de brincadeira livre, em espaços interiores ou exteriores, que as crianças, em grupo ou individualmente, têm em algumas instituições com valência de educação pré-escolar. Com a concretização desta investigação, o presente estudo pretendeu contribuir para a reflexão sobre a temática, tão relevante para as crianças.

Posto isto, esta investigação teve como objetivos específicos analisar a quantidade de tempo de brincadeira livre que as crianças têm nas instituições e comparar o tempo de brincadeira das diferentes instituições.

Foram definidas questões de investigação, nomeadamente:

- Quanto tempo têm as crianças do jardim de infância para brincar, em espaços interiores ou exteriores, seja em grupo ou individualmente, nas instituições, de forma livre?
- Será que as percepções dos educadores de infância sobre o tempo de brincadeira livre das crianças coincidem com os horários de rotina de sala?

Para responder às questões de investigação, realizámos um estudo exploratório, de paradigma interpretativo de método misto com recurso a um questionário *online* respondido por educadores de infância do distrito de Lisboa.

Este Trabalho Final de Mestrado divide-se em três capítulos. O Capítulo 1 é a Revisão de literatura, em que apresentamos a fundamentação teórica relevante para o tema em estudo, bem como autores, conceitos e teorias. Este capítulo encontra-se dividido em

vários subpontos, como por exemplo, Conceito de brincar, Brincar como Direito, Teorias do Desenvolvimento de Vygotsky e Bruner relacionadas com o brincar, A Importância e os Benefícios do Brincar, Brincadeira Livre e, O Papel do Educador enquanto Gestor do Ambiente Educativo. No Capítulo 2 designado de Problematização e Metodologia, são abordadas várias componentes relacionadas com a pertinência do tema e o problema que originou a investigação, estando subdividido em Paradigma, Metodologia do Estudo, Participantes, Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos, relacionados com a recolha, tratamento e análise de dados. No Capítulo 3 são apresentados os Resultados da investigação, em que os mesmos são discutidos tendo em conta a fundamentação teórica e os estudos referidos na revisão de literatura. As Considerações Finais, salientam a importância do estudo realizado, em que é feita uma reflexão em torno do trabalho concretizado e a contribuição do mesmo para o desenvolvimento profissional e pessoal. Por fim, são apresentadas as Referências e os Anexos que foram utilizados no decorrer desta investigação.

## **1. REVISÃO DE LITERATURA**

### **1.1. Conceito de Brincar**

Ao longo do tempo, o conceito de brincar tem tido várias definições. Hoje, reconhece-se que é um conceito complexo, que abarca vários aspetos. Segundo Yogman e colaboradores (2018), o brincar define-se como uma atividade motivada de forma intrínseca, que requer envolvimento ativo e é voluntário. Esta atividade também é considerada “uma forma de comunicação e expressão da criança, um meio para aprender” (Bourscheid & Turcatto, s.d, p.1). De acordo com Bottrill (2018), a brincadeira cria condições necessárias para as crianças testarem o mundo que as rodeia, aumentando assim as suas capacidades de comunicação, negociação e expressão. Ou seja, através do brincar as crianças podem desenvolver várias competências, como por exemplo sociais, cognitivas e motoras indispensáveis para o seu crescimento enquanto ser humano.

### **1.2. Brincar como Direito**

O brincar é algo imprescindível para o crescimento das crianças. Araújo (2018) define o ato de brincar, como sendo a linguagem das crianças e um direito de experimentarem e explorarem livremente o mundo à sua volta. Na mesma linha de pensamento, Almeida (2000, citado por Dinis, 2014) considera o brincar como uma necessidade básica e um direito de todos, uma experiência humana, rica e complexa.

Devido a existir uma preocupação relativamente ao brincar como um direito das crianças, no século XX, mais concretamente em 1959 e 1989, o brincar foi reconhecido como um direito na Declaração dos Direitos da Criança (Princípio 7.º, citado por AGNU, 1959) a qual refere que “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas” (p.2) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (Artigo 31.º, citado por UNICEF, 2019)

1. (...) reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

2. (...) promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

Apesar do brincar ter sido considerado como um direito da criança, pela primeira vez, em 1959, Tomás e Fernandes (2014) consideram que nesta altura ainda não eram reconhecidos ao direito do brincar a sua “dimensão lúdica, do prazer e como forma de expressão e de vida das crianças” (p.17). Trinta anos depois, na Convenção sobre os Direitos da Criança, são dados outros contornos ao brincar. Segundo Tomás e Fernandes (2014), neste artigo é possível verificar que existe uma compreensão mais sólida, no que diz respeito à natureza e aos benefícios do brincar e também, o brincar é reconhecido com um direito autónomo, algo que não era exposto na Declaração dos Direitos da Criança de 1959. Contudo, estes dois documentos foram, e continuam a ser, referências importantes relativamente ao respeito pelas necessidades das crianças, mudando a forma como a criança era vista, anteriormente.

Com o intuito de cumprir o artigo 31.º explanado na Convenção sobre os Direitos da Criança, o governo do País de Gales criou, em 2002, a Política de Jogo. Este documento consiste em valorizar o brincar e as crianças, dando respostas em termos de espaços disponíveis e oportunidades para brincar, tendo em conta, o bem-estar psicológico e físico das mesmas. Assim, considera que as crianças devem ter acesso a ambientes que sejam ricos e estimulantes para que possam explorar de forma livre (Welsh Assembly Government, 2002).

### **1.3. Teorias do Desenvolvimento**

O brincar ajuda a desenvolver competências nas crianças. Existem autores, como por exemplo Vygotsky e Bruner que apresentam teorias acerca do desenvolvimento das crianças.

#### ***1.3.1. Teoria do Desenvolvimento de Vygotsky e o Brincar***

Segundo Jarvis e colaboradores (2011), a teoria de Vygotsky defende que a brincadeira é uma parte essencial para a construção de um conjunto de representações mentais, do mundo ao redor da criança. Para Vygotsky, o brinquedo é um elemento

importante para diferenciar a ação do significado, ou seja, ao longo do seu crescimento, a criança vai estabelecendo uma ligação entre “o que quer brincar e a ideia que tem de cada brincadeira, deixando de estar dependente de estímulos exteriores” (Crespo, 2016, p.34). Por exemplo, crianças em idade pré-escolar, quando desejam realizar algo que é impossível concretizar naquele momento, o intervalo entre o desejar algo e a satisfação é maior.

Deste modo, Vygotsky considera que o brinquedo surge das necessidades das crianças, que não são realizadas naquele instante e a criança entra num mundo imaginário em que, os seus desejos podem ser realizados em qualquer momento, sendo esse mundo o brincar. Segundo Vygotsky (1998, citado por Andrade, 2014), a criança ao entrar no mundo imaginário, cria uma zona denominada de zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado pela resolução de problemas com orientação de um adulto e o nível de desenvolvimento real, que consiste na resolução de problemas sem necessitar de ajuda. Ou seja, primeiramente, a criança só realiza as ações com a ajuda de um adulto e mais tarde não necessita de auxílio para as realizar.

Posto isto, o brincar e a aprendizagem estão interligados, uma vez que é através do brincar que a criança se desenvolve, construindo o seu próprio conhecimento, como afirmam Rolim e colaboradores (2008), “o brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas” (p.177).

As crianças mais velhas dão maior importância aos seus aspetos cognitivos e de imaginação interna, não estando dependente de estímulos exteriores. Como constata Vygotsky (1998, citado por Rolim et al., 2008), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (p.178). O brinquedo fornece a transição entre a ação da criança com os objetos concretos e as ações com significados, por exemplo, uma caneta tornar-se num avião, estando ligado ao imaginário da mesma.

Assim, é possível dizer que não há brinquedos sem regras e que o brincar está incluído em regras da sociedade, ou seja, ao brincar a criança está a aprender regras que a sociedade transmite. Para que o desenvolvimento da criança ocorra, é necessário ter em conta as necessidades da mesma, compreendendo a sua individualidade, possibilitando o contacto

com brinquedos adequados, com vista à estimulação e maturação do seu desenvolvimento cognitivo.

Em suma, o brincar é importante para o processo de aprendizagem da criança, uma vez que, vai possibilitar situações imaginárias e, o contacto com os seus pares e educadores, existindo assim um desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, um aumento de conhecimento.

### ***1.3.2. Teoria do Desenvolvimento de Bruner e o Brincar***

Bruner dá ênfase à aprendizagem na formação de conceitos globais, à construção de generalizações. Para que isto aconteça, “pede ao professor, que ajude a promover as condições em que o aluno se possa aperceber da estrutura de um determinado assunto” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 237). Deste modo, quanto mais a aprendizagem se basear numa estrutura, mais duradora será. O autor defende um ensino ativo e construtivo em que as crianças são apoiadas e só se desenvolvem e aprendem pela ação. Ou seja, o adulto deve apenas apoiar a criança para que esta concretize os seus objetivos. À medida que a criança for crescendo, o apoio por parte do adulto vai sendo menor, devido ao facto desta se tornar cada vez mais autónoma.

A Teoria do Desenvolvimento de Bruner assenta em seis pressupostos.

O primeiro pressuposto relaciona-se com a natureza do desenvolvimento e caracteriza-se “na independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo” (Raposo, 1983, p. 90). Este pressuposto refere que, inicialmente, os comportamentos do indivíduo possuem uma relação de dependência aos estímulos, ou seja, consegue prever as reações que este possa ter antes que estas aconteçam. Com o passar do tempo, existe um distanciamento das reações em relação aos estímulos, devido ao meio ambiente ou aprendizagens estimulantes.

O segundo pressuposto “o desenvolvimento depende da interiorização dos acontecimentos num sistema de armazenamento que corresponde ao meio ambiente” (Raposo, 1983, p. 91), consiste na organização de um sistema que permite armazenar ou conservar informação, para que as crianças possam descrever a realidade e construir a representação do universo. Segundo Crespo (2016), Bruner relaciona o desenvolvimento cognitivo com o ato de resolver problemas. Ou seja, se uma criança reorganizar a informação

que recebeu do meio ambiente, vai agir com base na forma como estruturou essa informação “Por isso, cada criança atua de modo diferente, mesmo que tenha recebido os mesmos estímulos do meio envolvente, devido ao meio cultural em que está inserida” (Crespo, 2016, p. 40-41).

No terceiro pressuposto “o desenvolvimento intelectual envolve uma aptidão crescente para dizer a si próprio e aos outros, através de palavras ou de símbolos, o que a pessoa fez e o que fará” (Raposo, 1983, p. 91), prende-se com a ideia da consciência de si próprio, em que se este não for capaz de descrever acontecimentos ou ações que tenham ocorrido no passado, ou de mencionar ações futuras, não consegue atingir o pensamento de tipo analítico.

O quarto pressuposto diz respeito à relação estabelecida entre o educador e a criança, num contexto de aprendizagem, sendo fundamental existir interações sistemáticas para que o desenvolvimento cognitivo ocorra.

O penúltimo pressuposto remete para o facto de a linguagem facilitar o ensino, na medida em que, não é apenas um meio de comunicação como também essencial para um processo de aprendizagem sistemático, representando de forma gradual o meio ambiente, ou seja, o que se encontra em torna da criança. Tal como refere Bruner (1966) “o ensino é amplamente facilitado pela linguagem, a qual constitui não só um meio de comunicação, mas também um instrumento que o indivíduo em situação de aprendizagem pode utilizar de forma a ordenar o meio ambiente” (p.6).

Por fim, no sexto e último pressuposto, o autor refere que o desenvolvimento intelectual é a capacidade de escolher entre várias opções, a capacidade de prestar atenção a variados aspetos do meio ambiente. Como é possível constatar através de Bruner (1966), este pressuposto espelha a “aptidão crescente para lidar com várias alternativas, simultaneamente, para atender a várias sequências durante o mesmo período de tempo, e para consagrar tempo e atenção, de forma apropriada, a estas múltiplas exigências” (p.6).

Atendendo a estes pressupostos, o autor considera que existem três estádios de desenvolvimento, sendo eles o estádio de respostas motoras, o estádio icónico e o estádio simbólico.

O estádio das respostas motoras ocorre em crianças dos 0 aos 3 anos de idade, em que a representação do mundo é feita pelo toque e manipulação, deslocação de objetos do

seu meio, ou seja, o mundo é representado através da ação, em que a criança descobre o seu corpo assim como as potencialidades do mesmo.

O estágio seguinte, denominado de icônico, ocorre dos 3 aos 9 anos de idade, em que se encontram crianças em idade pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, em que existe a representação visual da realidade com recurso a imagens e capacidade de reprodução das mesmas. Por exemplo, como explica Bruner (1971, citado por Raposo, 1983), “reproduzir um modelo de nove copos dispostos em linhas e colunas com diâmetro e altura variando sistematicamente” (p. 95). A memória visual é concreta e específica, na medida em que, a criança estabelece uma relação entre o real e o que está a representar. Por outras palavras, apenas consegue representar através da ordem pela qual observou os objetos.

O terceiro estágio, de seu nome simbólico, acontece a partir dos 10 anos, em que a linguagem passa a ser a forma de representação da realidade, existindo assim, um sistema mais elaborado de atividade simbólica. Neste estágio, a criança representa através de símbolos, utilizando mais a sua imaginação.

Se a criança estiver num meio cultural e linguístico estimulantes e propícios ao seu desenvolvimento, a passagem pelos três estádios, descritos anteriormente, pode ser mais rápida. Neste sentido, Bruner defende que a criança compreende os conteúdos transmitidos através de graus cada vez mais complexos, de forma intuitiva.

Concluindo, Bruner dá bastante importância às aprendizagens em que os adultos devem apoiar as crianças com vista a que as possam concretizar. Para sustentar a sua teoria, baseia-se em seis pressupostos que dão origem a três estádios de desenvolvimento. O autor privilegia um meio cultural e linguístico rico para que sejam feitas as transições de um estágio anterior para o estágio seguinte.

#### **1.4. A Importância e os Benefícios do Brincar**

É durante o brincar que “a criança testa e desenvolve as suas habilidades, criatividade, iniciativa e autoconfiança, encontrando-se num estado de procura, de descoberta, escolha, criação e recriação” (Lucisano, Novaes, Sposito & Pfeifer, 2017, p. 310). Vemos assim, a sua contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, uma vez que esta experimenta atividades sensório-motoras, de manipulação de objetos, interação com os pares e constrói representações mentais. Posto isto, Costa (2013) considera que:

O brincar apresenta uma ação importante no desenvolvimento da criança, sobretudo na comunicação e nas condutas sociais. É no brincar que a criança contacta com diversos objetos do dia-a-dia e experimenta determinadas tarefas e problemas do quotidiano que um dia terá de enfrentar (p. 43).

Segundo Yogman e colaboradores (2018), o brincar melhora o funcionamento executivo, que está relacionado com o processo como aprendemos e o que aprendemos, a linguagem e as habilidades matemáticas, como por exemplo os números e os conceitos espaciais, o desenvolvimento social, as relações com os pares, o desenvolvimento físico e a saúde. Rodrigues (2009, citado por Gomes, 2017), considera o ato de brincar como a produção de novos conhecimentos, sendo assim um espaço de aprendizagens em que a criança transforma e produz novos significados. Em complemento, Neto e Lopes (2017), referem que nos primeiros anos de vida o brincar assume um papel predominante no desenvolvimento da criança, nomeadamente, a nível do cérebro e seus mecanismos, no desenvolvimento da linguagem e literacia, “(...) na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de socialização e, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional” (p. 17).

Ao brincar com os pares, são trabalhados conceitos como a negociação, cooperação e a linguagem, que podem ser desenvolvidos não só através da linguagem verbal, mas também através de gestos e/ou expressões faciais. No que diz respeito à linguagem, Cordazzo e Vieira (2007), defendem que “a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases” (p. 97). Através do brincar, tal como afirma Paiva (1995, citado por Crespo, 2016), desenvolvem-se amizades a partir das quais se aprende a respeitar o outro, adquire-se e compreende-se a importância de cumprir regras e descobre as potencialidades do seu corpo e dos seus sentidos.

Através das várias formas de brincar, nomeadamente, brincar de forma livre, brincar ao faz-de-conta e com brinquedos, existem melhorias na qualidade da linguagem. O brincar ao faz-de-conta, “incentiva a autorregulação porque as crianças devem colaborar com o ambiente imaginário e concordar sobre fazer de conta e conformar-se com papéis” (Yogman et al., 2018, p. 6-7), facilitando “a compreensão da cultura, a flexibilidade de pensamento, adaptação, (...), resolução de problemas, integração de informações do ambiente,

desenvolvimento social, cognitivo, emocional, de habilidades físicas e linguagem” (Lucisano et al., 2017, p. 310) e melhorando a capacidade de raciocínio sobre eventos hipotéticos.

Outros dos benefícios do brincar estão relacionados com a saúde, em que existe a diminuição do stress, do cansaço e da ansiedade. Segundo Gariépy e Howe (2003, citado por Lucisano et al., 2017), é através das brincadeiras que as crianças comunicam os seus medos e ansiedade. E ainda concretizam movimentos motores, mais concretamente, no que concerne a agilidade, coordenação, equilíbrio e flexibilidade.

Em suma, o brincar é muito importante porque além de ser uma atividade prazerosa para a criança, esta também aprende conceitos e desenvolve competências que são essenciais para a sua vida adulta. Como afirmam Rolim e colaboradores (2008), as várias formas de brincar possuem várias “vantagens para a constituição da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que irão contribuir para o seu desenvolvimento futuro” (p. 176).

### **1.5. Brincadeira Livre**

Silva e colaboradores (2016) revelam que, é importante ver o brincar como uma atividade que estimula e enriquece a criança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem. Existem várias formas de brincar, sendo que o brincar livre desempenha uma função essencial na formação e no desenvolvimento do indivíduo. Garvey (1992, citado por Crespo, 2016), considera o ato de brincar como uma atividade espontânea e voluntária, que não é obrigatória e é escolhida, de forma livre, por quem brinca. Já Neto (2020), refere que brincar de forma livre irá tornar as crianças em adultos mais felizes, com sucesso, empreendedores e saudáveis.

Dados recentes revelaram que as crianças não têm muitas oportunidades de brincar livremente. Face ao mencionado, a marca Unilever (2016, citado por Neto, 2020) fez um estudo em 10 países, nomeadamente, Brasil, Estados Unidos da América, Reino Unido, Turquia, Portugal, África do Sul, Vietname, China, Indonésia e Índia como forma de aferir a importância do brincar livre. Após analisarem as respostas, foi concluído que a maioria das crianças não saía de casa para brincar, passando grande parte do tempo em frente a dispositivos eletrónicos. Numa investigação realizada nos Estados Unidos da América, referente ao tempo que o brincar ocupa na rotina diária das crianças em idade pré-escolar,

demonstrou-se que estas passam entre 11 a 16% do tempo em brincadeira livre (Justice, Jiang, Purtell, Lin & Logan, 2020). Em complemento, estudos referem e recomendam que as crianças devem praticar cerca de 1 hora de atividade física, com o intuito de combater o sedentarismo (Chaput et al., 2017; Connelly, Manningham & Champagne, 2021; Roberts et al., 2017; Tremblay et al., 2017, 2016). De acordo com Tandon, Saelens, Zhou e Christakis (2018), este estudo americano reforça as investigações previamente enunciadas e realça que as crianças são mais ativas e menos sedentárias em espaços exteriores do que em espaços interiores. No mesmo sentido, vários estudos referem que a atividade física das crianças é reduzida nos espaços exteriores, sendo que mais de metade do seu tempo é ocupado com atividades sedentárias (Connelly et al., 2021; Truelove et al., 2018, 2019). Num estudo concretizado na Noruega cujo tema se debruçou sobre as brincadeiras e o envolvimento das crianças nas mesmas, evidenciou-se que as crianças utilizavam mais de metade do tempo para a brincadeira livre, em espaços interiores e exteriores, em atividades como correr e saltar (Storli & Sandseter, 2019). Numa investigação internacional, nomeadamente, nos países Chipre, Dinamarca, Estónia, Grécia, Itália, Espanha, Peru e Estados Unidos da América relatou-se que a Dinamarca privilegia o tempo de brincadeira das crianças em espaços exteriores, comparativamente aos restantes países. Em contrapartida, o Peru demonstrou ser o país em que as crianças têm menos tempo de brincadeira livre (Slutsky, Kragh-Müller, Rentzou, Tuul, Guven, Foerch & Paz-Albo, 2019). Segundo Concoran e Steinley (2017, citado por Clevenger, McKee & Pfeiffer, 2022), no que diz respeito ao tipo de ensino, nos Estados Unidos da América, verificou-se que mais de metade das crianças frequentam as valências de educação pré-escolar. Em relação às tipologias de instituição, em Portugal, demonstrou-se que cerca de 54% frequentavam o ensino público e 46% o ensino privado (Pordata, 2021a). No território nacional, realizou-se um estudo sobre o tempo e os espaços disponíveis para as crianças poderem brincar livremente. Destacou-se o facto de nos últimos 20 anos as crianças terem perdido, em média, 8 horas de brincadeira livre por semana (Neto & Lopes, 2017; Schmidtke, 2022). Neste sentido, com base no estudo Portugal a Brincar (2018), os resultados revelaram que as crianças até aos 10 anos, brincam, em média, 2 a 3 horas por dia (Mendes, Neves, Lourenço & Diogo, 2018). Em relação ao tipo de aprendizagem, lúdica ou didática, de acordo com Allee-Herndon e colaboradores (2022), constatou-se que as crianças aprendem melhor através de atividades lúdicas, nomeadamente, jogos, sendo essencial a aposta neste tipo de aprendizagem (Kauerz et al., 2021; National Association for Education of Young Children, 2020; Schmidtke, 2022; Wood, 2014). Posto isto, é necessário garantir oportunidades relativamente à importante qualidade e quantidade

de tempo e de espaços disponíveis para que as crianças possam brincar, desenvolvendo assim competências motoras, cognitivas e sociais.

Em 2019, a World Health Organization redigiu um documento intitulado *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*, onde se encontram os pontos orientadores a ter em conta nestas idades. No que diz respeito à atividade física, nas idades de 3 e 4 anos, as crianças devem brincar livremente e realizar este tipo de atividades durante mais tempo e de forma regular. Relativamente às crianças entre os 5 e os 6 anos de idade, a World Health Organization (2010) aconselha que as brincadeiras sejam mais intensas, em espaços interiores e exteriores, e realizadas através de várias formas de exploração e descoberta. Segundo o Centers for Disease Control and Prevention (2018, citado por Lundy & Trawick-Smith, 2021), recomendam que as crianças devem ter pelo menos 1 hora, por dia, para realizarem atividades físicas.

Segundo Portugal (2000, citado por Coelho & Tadeu, 2015), para as crianças em idade pré-escolar, o mais importante não são as atividades planeadas, mas sim as rotinas diárias e os tempos de atividades livres. Como sabemos, a maioria das salas de valência de pré-escolar, em Portugal, utiliza métodos de ensino mais tradicionais, tendo as atividades muito planeadas e organizadas, seja por parte dos educadores como de monitores, existindo assim muito pouco tempo para que as crianças possam brincar de forma livre (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Post e Hohmann (2003) definem o tempo de escolha livre como “um período de tempo em que as crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores” (p. 249). No entanto, reforçam a ideia dizendo que é necessário existir materiais, oportunidades e espaços interessantes, para que as crianças possam escolher o que pretendem fazer, tendo em conta, os seus interesses e preferências. Crespo (2016) reforça que, ao brincar de forma livre, as crianças sugerem e escolhem o que querem fazer. Ou seja, estão a realizar uma atividade que desejam, no tempo que desejam.

Outros autores, como Kishimoto (1995), referem que a brincadeira livre contribui para a libertação da criança. No entanto, é necessário existir orientação por parte dos adultos de forma a que, das atividades lúdicas sejam retiradas aprendizagens para a mesma.

## **1.6. O papel do Educador enquanto Gestor do Ambiente Educativo**

O educador deve considerar o ato de brincar essencial para aquisição de conhecimentos, desenvolvimento da socialização e construção de identidade da criança. Deve, enquanto agente educativo, segundo Ferreira (2010), organizar o espaço com vista à promoção da brincadeira, garantir igualdade de oportunidades a todas as crianças e proporcionar momentos, para que as brincadeiras sejam desenvolvidas, com vista à formação integral das crianças.

Segundo Whitebread e colaboradores (2012), os adultos devem fornecer materiais diversificados, com o intuito de proporcionar experiências variadas, espaços distintos e brinquedos seguros que estimulem as brincadeiras das crianças sem interferir nas mesmas. Contudo, mencionam que deve existir um equilíbrio entre as atividades dirigidas e as atividades livres, em que o adulto deve ouvir a criança, respeitar a sua liberdade e autonomia, de forma a que esta desenvolva a brincadeira como deseja. Além disto, as crianças devem ter contacto com o espaço interior, por exemplo, sala de atividades e o espaço exterior, recreio. Segundo Maia (2020), o espaço interior deve ser rico em materiais em que possam manipular, recriar e descobrir, seja de forma individual ou em grupo. No espaço exterior, as crianças têm a oportunidade de contactar com a natureza, melhorando o seu processo de aprendizagem, tornando-a mais enriquecedora (Coelho, Vale, Bogotte, Figueiredo-Ferreira, Duque & Pinho, 2015).

Para que este ambiente rico e estimulante seja proporcionado, é necessário que o educador observe. É através da observação, que o educador extrai informações relacionadas com as áreas de conteúdo, nomeadamente, com a área de formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo (Silva et al., 2016). Tal como afirma Abbot (s/d, citado por Ferreira, 2010), “a sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar - ou não - é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar” (p. 12).

Os parágrafos anteriores encontram-se espelhados no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, referente ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, no artigo II (Concepção e desenvolvimento do currículo), ponto 2 no âmbito da organização do ambiente educativo, o educador deve:

- a) Organizar o espaço e os materiais, (...) de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- b) Disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados (...);
- c) Proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada (...);
- (...)
- e) Criar e manter as condições necessárias de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças. (p.3)

Rodrigues (2015), refere que quando o adulto se integra nas brincadeiras da criança, desempenhando papéis tal como ela, desenvolve-se uma relação de proximidade entre os dois intervenientes. O educador ao estar envolvido nas brincadeiras da criança, faz com que esta se sinta “segura, prosseguindo no seu desenvolvimento, de forma tranquila, harmoniosa e saudável” (Coelho & Tadeu, 2015, p.101).

## 2. PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

### 2.1. Problema, Objetivos e Questões de Investigação

A presente investigação surgiu devido ao facto de nos estágios que realizámos no decorrer da licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em educação pré-escolar, termos ficado com a perceção que as crianças, têm cada vez menos tempo para brincar de forma livre, tendo o pouco tempo livre que têm ocupado com atividades escolhidas pelos adultos. Ou seja, têm o seu tempo livre planeado e ocupado com atividades extracurriculares. Num estudo realizado na América do Norte, relativo à influência da classe social como molde da vida familiar, segundo Lareau (2003, citado por Wheeler & Green, 2018), os pais constataram que a participação em atividades planeadas ou organizadas, deixavam as crianças exaustas, prejudicando a aprendizagem de competências importantes, como a gestão do tempo e a independência e limitavam o tempo livre da criança.

Após os estágios realizados, ficámos igualmente com a perceção de que as crianças brincavam mais em espaços interiores, como por exemplo, na sala de atividades, do que em espaços exteriores, nomeadamente, no recreio. Por exemplo, num dos estágios realizados, a rotina de um grupo de crianças, em idade pré-escolar, contemplava momento de recreio no período da manhã e outro no período da tarde. No entanto, no período da manhã o grupo brincava no espaço exterior e no período da tarde, brincava na sala de atividades. Já noutro estágio e com outro grupo de crianças, tinham, na sua rotina, dois momentos de brincadeira livre, no entanto, estes eram realizados no espaço exterior. Segundo Coelho (2021, citado Ferreira et al., 2021), brincar em ambientes exteriores, como na natureza é “uma oportunidade de a criança construir conexões significativas com esse contexto (...) interessante, pela diversidade de oportunidades de exploração e pelos desafios que oferece à criança” (p. 2).

Posto isto, e tendo em conta que o brincar é um ato importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que, “desenvolvem competências socioemocionais, cognitivas e motoras” (Ferreira et al., 2021, p. 2), sentimos a necessidade de aprofundar o nosso conhecimento acerca do tema, sendo este tão relevante para as crianças. Devido a esta necessidade, surgiu como objetivo geral compreender e conhecer o tempo de brincadeira livre, em espaços interiores ou exteriores, que as crianças, em grupo ou individualmente, têm em algumas instituições com valência de educação pré-escolar. Relativamente, aos

objetivos específicos, estes centraram-se em analisar a quantidade de tempo de brincadeira livre que as crianças têm nessas instituições; comparar o tempo de brincadeira livre das diferentes instituições de ensino público, privado e instituições particulares de solidariedade social (IPSS).

Após a definição dos objetivos, foi necessário definir as questões de investigação. As questões de investigação tidas em conta, foram:

- Quanto tempo têm as crianças do jardim de infância para brincar, em espaços interiores ou exteriores, seja em grupo ou individualmente, nas instituições, de forma livre?

- Será que as perceções dos educadores de infância sobre o tempo de brincadeira livre das crianças coincidem com os horários de rotina de sala?

Estas questões realçam o que Machado (2017) constatou, que grande parte do tempo da criança é passado em contextos de escola, sendo por isso, essencial que exista nas rotinas tempo dedicado ao brincar.

## **2.2. Paradigma**

Esta investigação enquadra-se no paradigma interpretativo, em que a natureza dos dados é mista porque possui a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. Tal como afirmam Galvão e colaboradores (2017), a abordagem mista é a combinação das abordagens referidas anteriormente, podendo ter objetivos diferentes, consoante a investigação realizada. Este tipo de abordagem pode ter como objetivo a generalização de resultados qualitativos, ou o aprofundamento e compreensão de resultados quantitativos ou corroborar resultados.

Segundo Johnson e colaboradores (2007), vários autores possuem várias denominações para a abordagem mista, designando-a, por exemplo, de pesquisa combinada (Thomas, 2003), pesquisa multimétodo (Hunter & Brewer, 2003; Morse, 2003) e pesquisa mista (Johnson, 2006; Johnson & Christensen, 2004). Contudo, a denominação de pesquisa de métodos mistos é a expressão mais utilizada para designar este tipo de abordagem.

O método misto possui algumas vantagens, tal como refere Jick (1979, citado por Johnson et al., 2007), como por exemplo, o facto de os investigadores terem mais confiança nos resultados, podendo levar a dados mais concretos e ricos e estimula o desenvolvimento

da criatividade na recolha de dados. Ao utilizar este método, há complementaridade de ambas as abordagens (qualitativa e quantitativa).

Tal como referem Dal-Farra e Lopes (2013), ao elaborar um plano que atenda às necessidades e que corresponda aos objetivos da investigação, o investigador deve escolher as abordagens qualitativas e quantitativas que sejam mais adequadas ao que pretende investigar.

Santos e colaboradores (2017), consideram que existem quatro momentos em que pode ser utilizado o método misto, nomeadamente, quando o conceito a estudar é novo e não existe muita literatura sobre o mesmo, quando a interpretação de dados é melhor interpretada tendo uma segunda abordagem, quando apenas uma abordagem (qualitativa ou quantitativa) não são suficientes para compreender o que está a ser estudado e, por fim, quando os resultados a nível quantitativo são de difícil compreensão e os dados qualitativos podem ajudar na compreensão dos mesmos.

Paschoarelli e colaboradores (2015) e outros autores, acrescentam que a utilização das duas abordagens numa investigação faz com que a subjetividade do estudo seja reduzida e o investigador encontra-se mais próximo do objeto em estudo, sendo assim os dados mais credíveis (Cresswell & Plano-Clark, 2013; Flick, 2009; Miles et al., 2014; Sampieri et al., 2013).

### **2.3. Metodologia do Estudo**

A metodologia utilizada neste estudo é de carácter exploratório. Segundo Gil (1989), o estudo exploratório consiste em clarificar conceitos, com o intuito de generalizar uma determinada ideia. Refere também, que o primeiro passo deste tipo de estudo é realizar uma revisão da literatura, com o propósito de abordar os tópicos que vão ser estudados na investigação.

Boente e Braga (2004, citado por Dalfovo, Lana & Silveira, 2008) reforçam, que este tipo de metodologia é utilizada quando o objeto em estudo não tem muitas informações. Já Sampieri e colaboradores (2013), realçam que esta metodologia de estudo serve para identificar contextos e situações, fazendo com que o investigador fique a conhecer melhor os fenómenos que está a estudar. Por isso, considera essencial o conhecimento que o investigador possui sobre o tema que está a pesquisar, que se encontra espelhado na revisão de literatura, e da perspetiva que o sujeito quer dar ao estudo.

No entanto, Creswell e Clarck (2010, citado por Galvão et al., 2017), referem que este tipo de estudo é iniciado por um primeiro momento de carácter qualitativo, seguindo-se por um momento quantitativo, em que os resultados de origem quantitativa servem de confirmação e generalização dos resultados de teor qualitativo.

## **2.4. Participantes**

Neste estudo em concreto, a amostra foi de tipo não probabilístico, amostra por conveniência, uma vez que não dependeu apenas dos critérios dos investigadores, mas também das características do estudo. Ou seja, todos os elementos pertencentes a uma população, não têm a mesma probabilidade de fazerem parte da amostra (Freixo, 2010).

Segundo Vieira (2008), para se construir uma amostra é necessário realizar um plano que diz respeito à escala geográfica, ou seja, por exemplo, se é a nível de união de freguesias, de concelho, de distrito, de país. Também têm de ser seleccionados os indivíduos que vão fazer parte do estudo, o método pelo qual se selecciona o mesmo e a sua dimensão.

Os participantes foram 31 educadores de infância, do género feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 55 anos, com tempo de serviço entre os 0 e os 30 anos e com graus académicos de licenciatura ou mestrado, que exercem funções no ensino público, privado e instituições particulares de solidariedade social (IPSS), em valências de educação pré-escolar, do distrito de Lisboa.

## **2.5. Instrumentos de Recolha de Dados**

Para a recolha de dados necessária para a concretização desta investigação, recorreremos ao questionário. Gil (1989) define o questionário como um instrumento de recolha de dados composto por um conjunto de itens que são apresentadas aos participantes, com vista a conhecer opiniões, crenças, expectativas, vivências, entre outras.

Este instrumento apresenta algumas vantagens, que considerámos essenciais para a realização desta investigação, nomeadamente, o facto de poder abranger um número de pessoas de várias zonas do país, garantir o anonimato das respostas e as pessoas que decidirem participar na investigação podem responder ao questionário em qualquer lugar e em qualquer altura, que lhes seja mais conveniente. Quivy e Campenhoudt (1992),

consideram este instrumento adequado para analisar melhor as informações fornecidas pelos participantes.

Sousa e Baptista (2011, citado por Oliveira, 2014), referem que existem três tipos de questionário, o aberto em que possui itens de resposta aberta, em que o participante tem toda a liberdade de resposta; o fechado, que possui itens fechadas, servindo para fazer comparações entre respostas e para facilitar a análise e o tratamento dos dados obtidos em que o participante tem de escolher a opção que mais se aproxima à sua resposta e, por fim o misto que é constituído por ambas as questões.

Os autores Hill e Hill (2002), apresentam algumas vantagens às questões abertas e questões fechadas. As questões abertas podem fornecer mais informações, de forma rica e detalhada. E as questões fechadas são de fácil análise estatística.

O questionário encontrava-se dividido em três secções, sendo a primeira referente ao que era pretendido com o mesmo e autorização para a recolha e utilização de dados. A segunda secção referente a dados sociodemográficos, mais concretamente, género, idade, habilitações literárias, tempo de serviço, em que tipo de instituição trabalha, em que distrito ou região se localiza e com que faixas etárias trabalha. A terceira e última secção, detinha itens mais direccionados para o que pretendíamos investigar, nomeadamente, o tempo de brincadeira livre em ambiente educativo e tinha como itens, quanto tempo é que o grupo brinca de forma livre, nas instituições, e em que locais ocorrem. Como última questão do questionário, foi solicitado ao educador de infância que fizesse *upload* do horário da sua sala, para que este fosse analisado. Todos os itens colocados eram de resposta obrigatória, exceto do item de upload do horário da sala, porque considerámos que os itens referentes ao tema seriam suficientes para responder ao que era pretendido com esta investigação. Assim, o questionário apresentou a informação de forma clara e precisa, através de uma linguagem simples, comum e compreensível (Freixo, 2010).

No total, o questionário continha 11 itens, em que a maioria delas eram de resposta de escolha múltipla, exceto o item do tempo de serviço, em que o participante tinha de introduzir o número, dos locais de brincadeira, em que podiam ser seleccionadas mais do que uma resposta e do horário das rotinas da sala, em que os indivíduos tinham de fazer o *upload* do mesmo. Relativamente à questão da idade, esta é apresentada numa escala de intervalos. Segundo Freixo (2010), ao utilizar este tipo de escala, é necessário ter em conta que os valores dos intervalos são sempre iguais, tendo o mesmo intervalo numérico entre si.

Posto isto e neste questionário em concreto, podemos considerar que era misto, uma vez que tinha itens abertas e fechadas. A aplicabilidade deste tipo de questionário é vantajosa, quando se pretende obter informações de carácter qualitativo para completar e dar contexto a informação de cariz quantitativo. É possível consultar o questionário no anexo 2.

## **2.6. Procedimentos**

### ***2.6.1. Procedimento de Recolha de Dados***

Numa fase inicial da investigação, sentimos a necessidade de realizar um questionário pré-teste que consistiu em perceber se existiam falhas na formulação do questionário, nomeadamente, no nível de complexidade das questões, questões desnecessárias e não compreensão de questões, servindo para validar o questionário (Gil, 1989). Segundo o mesmo autor, era necessário 10 a 20 pessoas para testá-lo, fazendo parte da amostra relevante para o estudo. O pré-teste foi realizado de forma *online*, através da plataforma *Google Forms*, e partilhado nas redes sociais e em grupos de educadores de infância, com vista a aumentar o número de respostas. Esteve disponível durante dois meses, de agosto a outubro de 2021. O questionário pré-teste encontrava-se dividido em três secções, tendo ao total 10 itens, que foram respondidas por 20 pessoas. Após termos observado as respostas e como forma de melhorar o questionário foi acrescentada mais uma questão, relacionada com os locais onde ocorrem os momentos de brincadeira livre, tornando-se assim na versão definitiva (Anexo 2).

Como forma de auxílio à recolha de dados necessários para a investigação, e devido ao número reduzido de respostas, foi solicitado aos alunos que frequentam a Licenciatura em Educação Básica e o 1.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ISEC Lisboa, para recolherem nos seus locais de estágio, em valência de educação pré-escolar, os horários das salas onde estagiaram. Para que os alunos pudessem recolher estas informações, redigimos um consentimento informado (Anexo 1), tendo em conta aspetos como o título e propósito do estudo, técnicas de recolhas de dados e procedimentos, participação voluntária no estudo e confidencialidade.

No questionário final (Anexo 2) participaram 43 indivíduos, tendo sido consideradas válidas 31 respostas, uma vez que algumas respostas não foram ao encontro dos critérios de inclusão do estudo. Os critérios de inclusão foram trabalhar no distrito de Lisboa com um

grupo de crianças da faixa etária da valência de educação pré-escolar e dominar a língua portuguesa.

### ***2.6.2. Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados***

Relativamente ao tratamento e análise de dados, recorremos ao *Google Forms* para o tratamento estatístico dos dados, que nos forneceu uma tabela *Excel* com todos os dados. Através desta tabela, os dados foram tratados em gráficos. Foi escolhido este método de representação de dados, por ser uma forma mais fácil de visualizar os resultados e de interpretá-los (Fernandes, Morais & Lacaz, 2011). Morais (2005) completa que, este tratamento de dados se enquadra na estatística descritiva, uma vez que o conjunto de dados numéricos recolhidos são organizados num gráfico.

No entanto, algumas respostas foram tratadas através de análise de conteúdo, nomeadamente, as fotografias dos horários das salas, pois segundo Tesch (1990, citado por Dalfovo et al., 2008) estas fazem parte da análise qualitativa dos dados. Segundo Bardin (2012), a análise de conteúdo centra-se no significado que está além das palavras escritas, retirando das mesmas uma conclusão. Este material possui vantagens porque pode completar outras informações que foram recolhidas para o estudo (Junior, Oliveira, Santos & Schnekenberg, 2021), fazendo parte da análise documental.

### **2.7. Questões Éticas**

No questionário *online* disponibilizado na plataforma *Google Forms*, antes do mesmo começar, estava apresentada a informação relativa ao objetivo do estudo, os seus destinatários, as secções em que o mesmo estava dividido, o anonimato e a participação voluntária no estudo. O conjunto desta informação deu origem a um consentimento informado (Anexo 1).

Para a construção do consentimento informado, foi necessário ter presentes vários pontos relacionados com a informação que é transmitida, ou seja, se esta é explícita e esclarecedora, sem ambiguidades para que os participantes pudessem “avaliar e decidir sobre a sua eventual participação” (Freixo, 2010, p. 181).

No caso de terem respondido de forma afirmativa à questão anterior, o participante passava para o preenchimento do questionário propriamente dito. Se respondesse que não, agradecemos a participação.

Ao realizar o questionário, foi necessário ter em conta as questões relacionadas ao anonimato e confidencialidade. Segundo Freixo (2010), todos os participantes têm como direito preservar o anonimato e solicitar que os seus dados não sejam divulgados noutras instâncias, para além do que foi pedido.

### 3. RESULTADOS

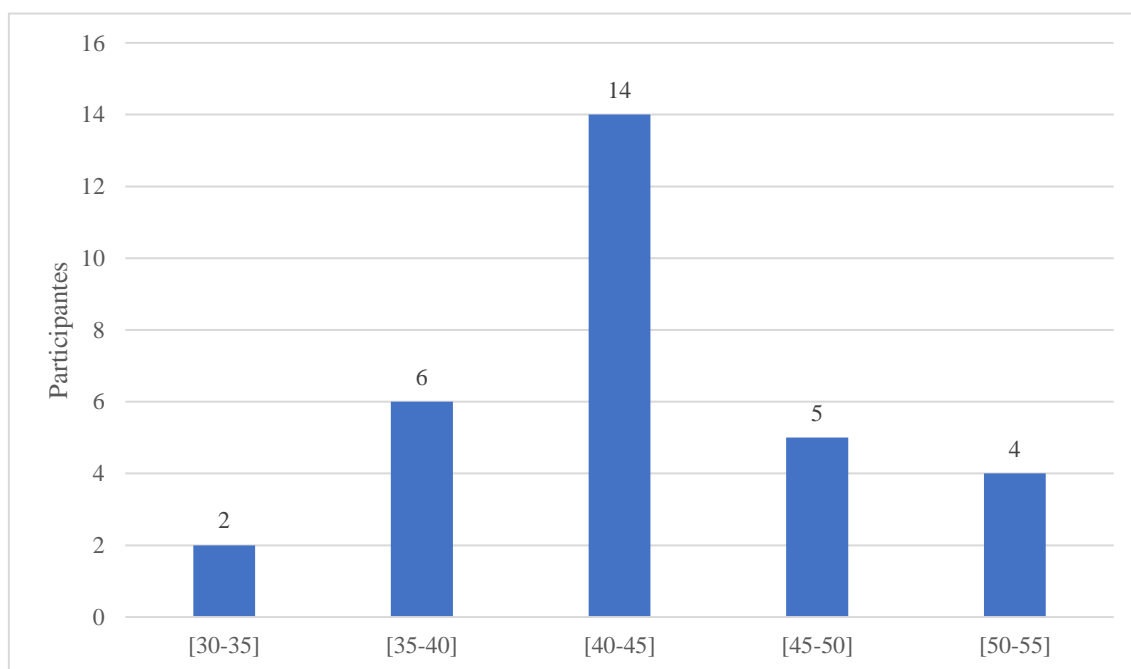
Neste capítulo, apresentamos as respostas dadas, ao questionário, pelos educadores de infância. Em primeiro lugar, apresentaram-se dados mais gerais, ou seja, dados sociodemográficos. Em segundo lugar, analisaram-se dados relacionados com as questões de investigação do presente estudo, dados específicos. Sempre que achámos pertinente, criámos ligação entre os resultados e teoria, refletindo sobre os mesmos.

#### 3.1. Dados Gerais

No que diz respeito aos dados gerais do estudo, podemos concluir que participaram 31 elementos do género feminino (100%), com idades compreendidas entre os 30 e os 55 anos, sendo o intervalo de idades 40-45 anos mais predominante, como podemos observar na Figura 1. Este resultado era esperado e pode ser justificado devido ao facto da classe docente estar a envelhecer, como é possível verificar no estudo realizado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2021), referente ao ano letivo de 2019/2020. Através deste estudo, podemos retirar que existe um maior número de educadores de infância com mais de 40 anos, sendo a idade média de 49 anos e que no setor público existem profissionais mais velhos do que no ensino privado.

**Figura 1**

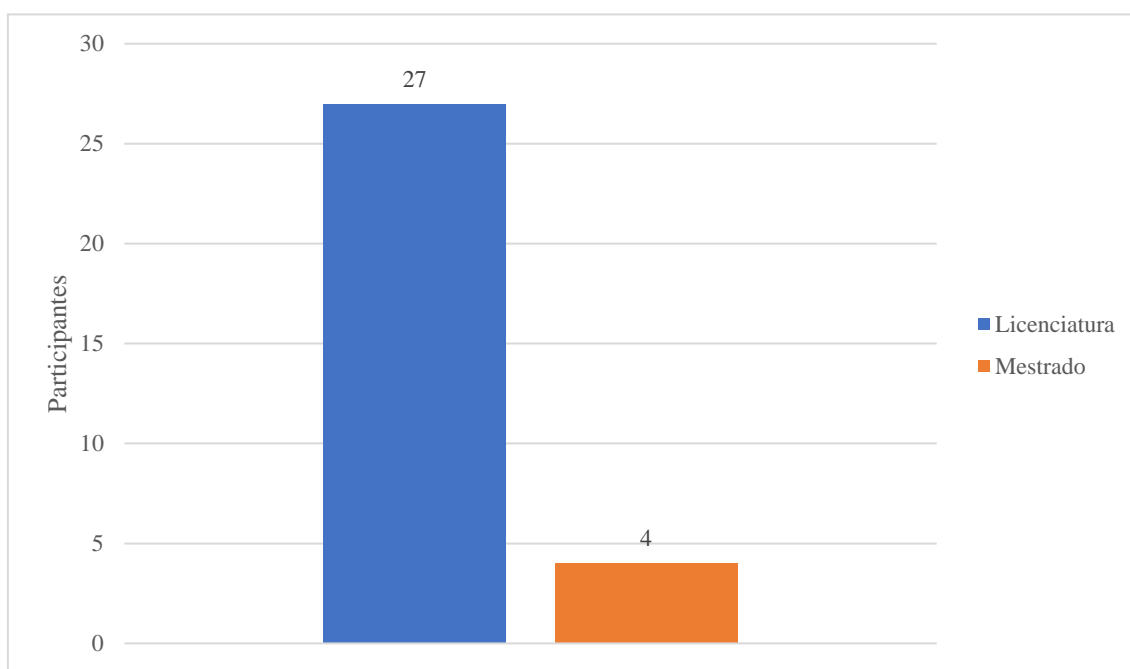
*Idade dos Participantes*



Em termos de habilitações literárias, a maioria dos educadores de infância têm licenciatura, seguindo-se uma minoria que tem Mestrado (Figura 2). Era expectável este resultado, uma vez que a grande maioria dos participantes do estudo realizaram a sua formação académica no período pré-Bolonha, em que era apenas necessário a licenciatura para exercer as suas funções como educadores de infância (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência, 2021).

**Figura 2**

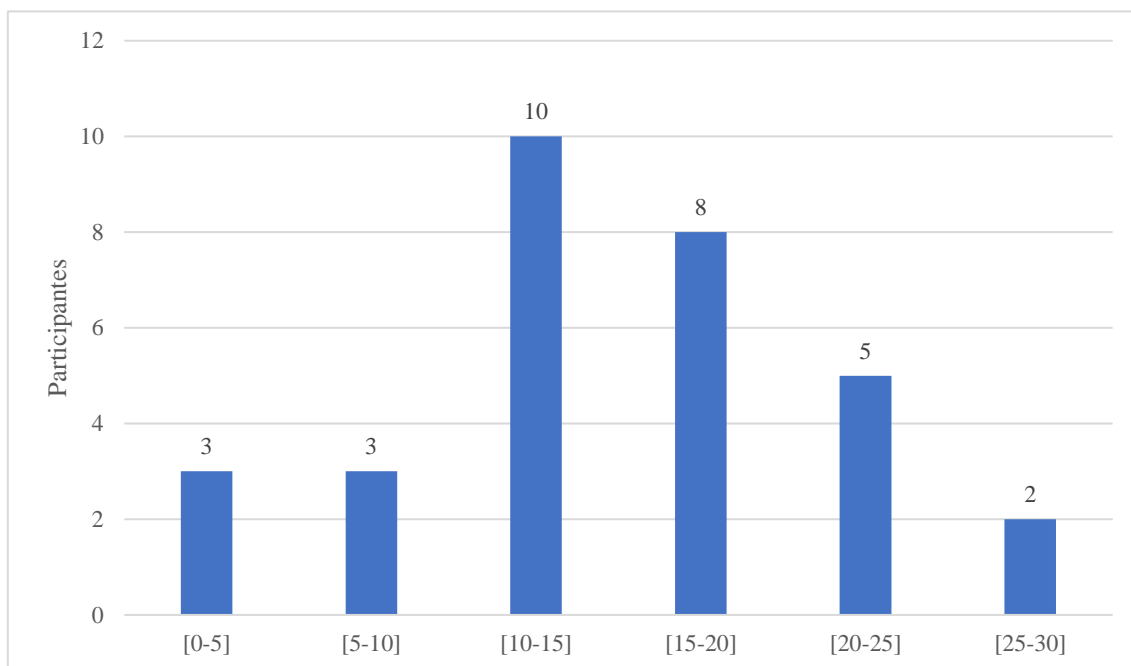
*Habilitações literárias dos participantes do estudo*



No que se refere ao tempo de serviço, estes inserem-se nos períodos de 0 aos 30 anos de profissão. Contudo, cerca de 32% dos inquiridos encontram-se entre 10 e 15 anos de profissão, como podemos verificar na Figura 3. Podemos justificar estes resultados, relacionando-os com a idade com que os educadores terminaram o curso e começaram a exercer funções. Segundo Teixeira (2009, citado por Alberto, 2015), estas são barreiras que os profissionais podem encontrar, ligadas às colocações e à estabilidade num emprego.

### Figura 3

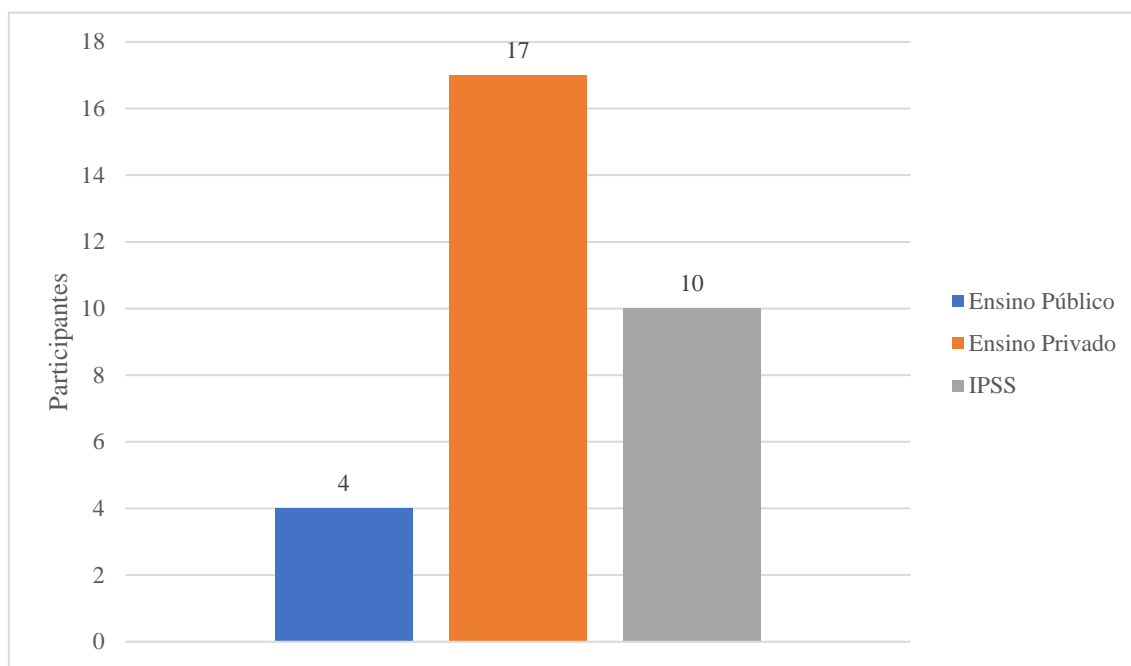
*Tempo de serviço dos participantes do estudo*



No que concerne ao tipo de instituições em que trabalham, a Figura 4 indica que participaram educadores de infância a exercer funções no ensino público (n=4), no ensino privado (n= 17) e em instituições particulares de solidariedade social (n=10). Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2021), existe um aumento significativo de educadores de infância a exercer no ensino público em relação ao ensino privado. Segundo a Pordata (2021b), nesse mesmo ano existiam cerca de nove mil educadores a exercer funções no ensino público e sete mil no ensino privado (Pordata, 2021c). Ressalvamos que com este trabalho não pretendemos a representatividade dos resultados.

**Figura 4**

*Tipologia das instituições onde os participantes trabalham*

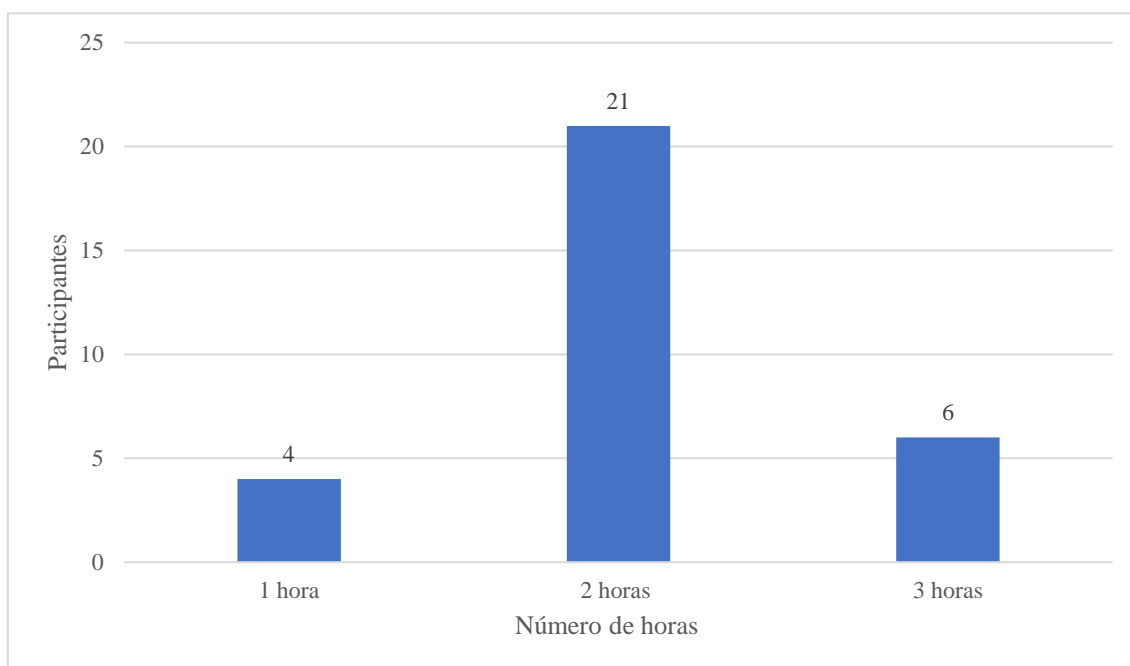


### **3.2. Dados Específicos**

Quisemos perceber quanto tempo, por dia, em média, os grupos de crianças tinham de brincadeira livre, nas instituições. Analisando as respostas do questionário relativamente a esta questão, mais de metade dos inquiridos, cerca de 67%, respondeu que o seu grupo tinha 2 horas por dia de momentos de brincadeira livre (Figura 5). Estes resultados apontam para o facto de os educadores de infância considerarem importante as crianças terem momentos de brincadeira livre na sua rotina, tal como refere Machado (2017).

## Figura 5

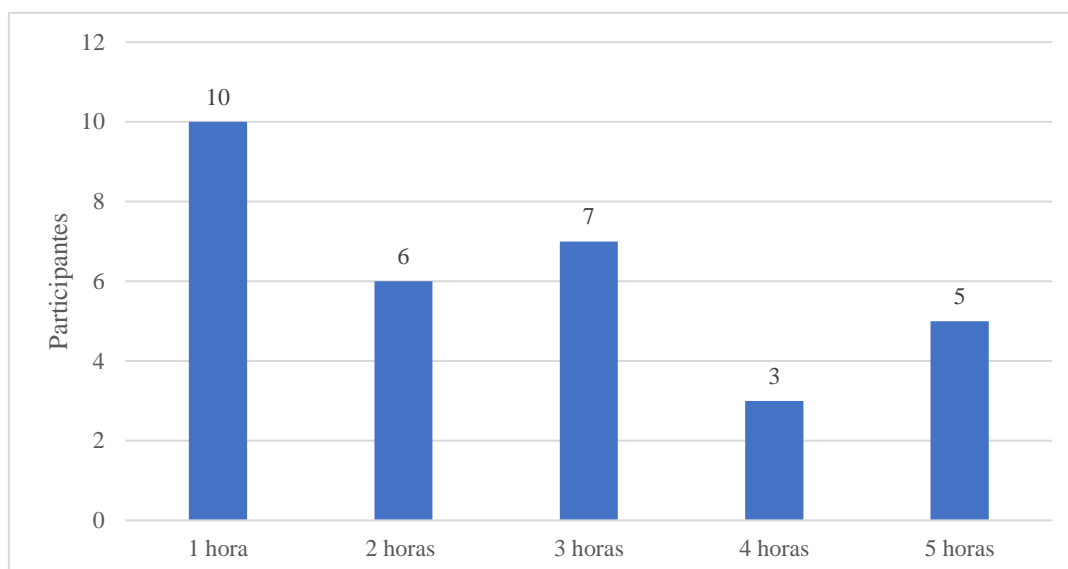
*Tempo médio, por dia, de brincadeira livre mencionado pelos educadores de infância*



No entanto e analisando os horários das salas de atividades, podemos considerar que a realidade que ocorre é um pouco diferente das respostas dadas anteriormente. Constatámos, que cerca de 1/3 dos horários analisados ( $n= 10$ ), contemplam o tempo de 1 hora para o brincar livre, tal como podemos observar na Figura 6. Este resultado vai ao encontro dos estudos realizado pela marca Unilever (2016, citado por Neto, 2020), em que se verificou que com o passar dos anos, as crianças estão a perder horas semanais para brincar, bem como a ocupação entre 11 a 16% do tempo com momentos de brincadeira livre, como refere o estudo de Justice et al. (2020). Contudo, também pode ser justificado devido ao facto dos horários das rotinas contemplarem momentos de atividades planeadas e extracurriculares, acabando por ocupar tempo que não é despendido para a brincadeira livre (Portugal, 2000, citado por Coelho & Tadeu, 2015).

## Figura 6

*Tempo médio, por dia, de brincadeira livre presente nos horários de rotina*



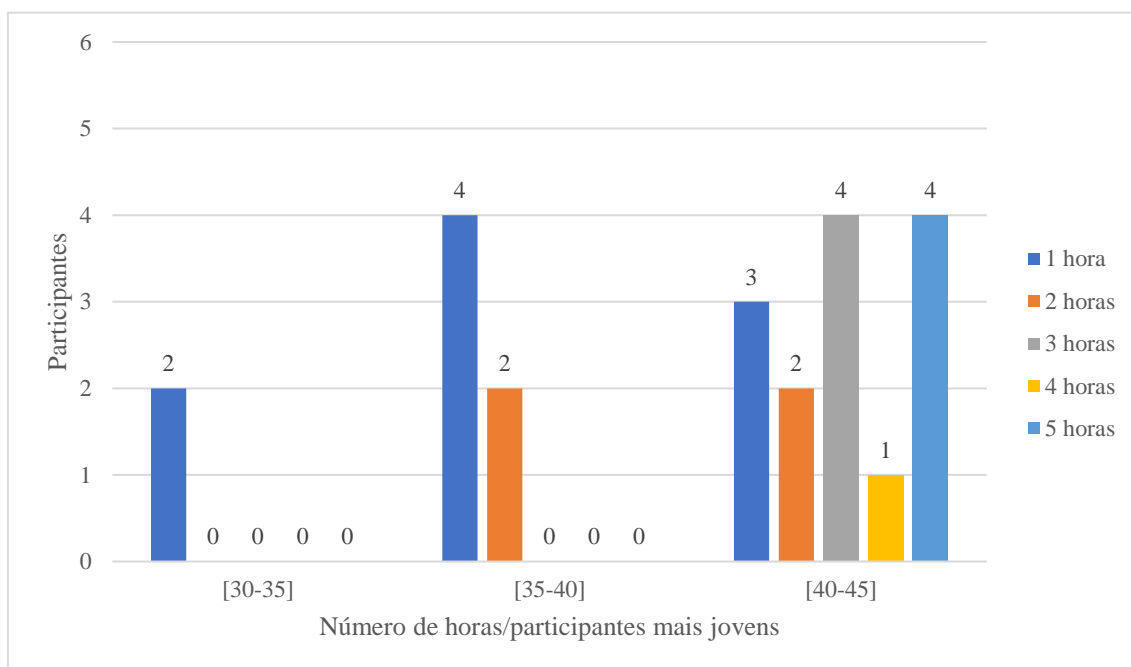
De seguida, quisemos compreender se o tempo de brincadeira livre diário estava relacionado com a faixa etária dos educadores de infância. Por isso, e para facilitar a leitura das figuras, considerámos os participantes com idades entre os 30 e os 45 anos como sendo os mais novos e os participantes dos 45 aos 55 anos, participantes mais velhos (Figura 8).

Posto isto, constatámos que nos horários dos grupos dos participantes mais novos, nomeadamente, da faixa dos 30 aos 35 anos, têm estipulados 1 hora de brincadeira livre, por dia. Na faixa dos 35 aos 40 anos, realizámos à média, devido ao número de horários com diferentes horas, tendo verificado que esta dá cerca de 2 horas por dia de brincadeira livre. Já na faixa dos 40 aos 45 anos, foi concretizado o mesmo processo, sendo que o tempo médio é de 3 horas de brincadeira livre por dia (Figura 7).

Através destes resultados, podemos referir que os educadores de infância com idades compreendidas entre 40 e 45 anos apresentam, nos seus horários de rotina de sala, mais momentos dedicados ao brincar livre. Este resultado pode ser justificado devido aos educadores estarem mais conscientes e sensibilizados para os benefícios e importância do brincar no desenvolvimento das crianças a nível socioemocional, cognitivo e motor nos vários contextos de brincadeira, tal como refere Ferreira et al. (2021).

**Figura 7**

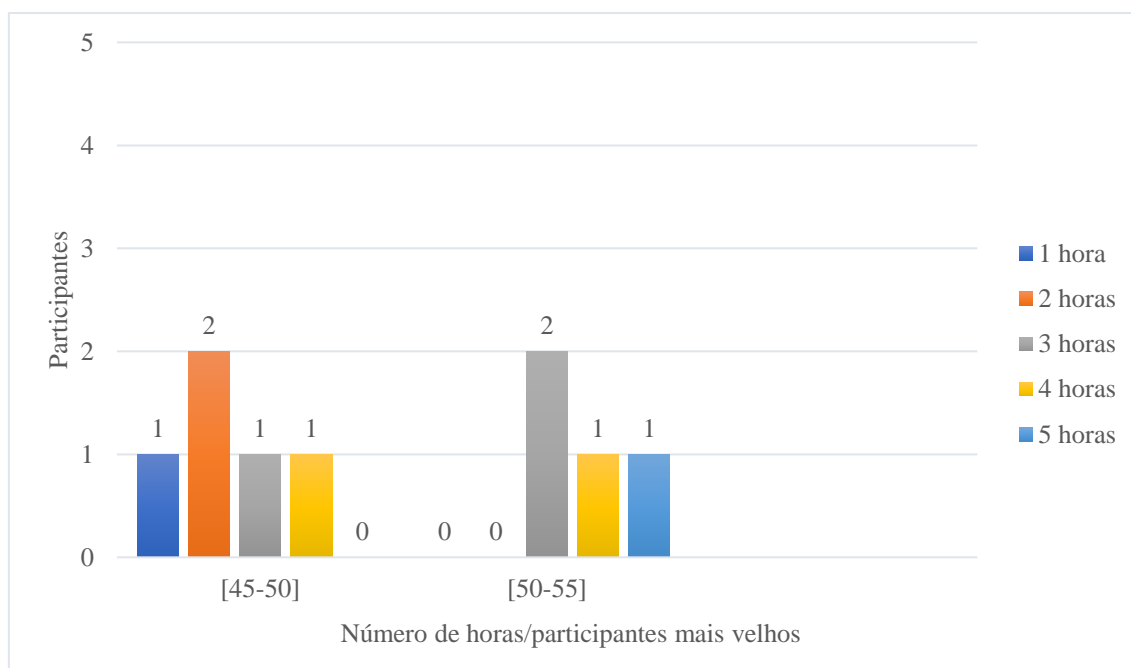
*Tempo médio, por dia, de brincadeira livre (participantes mais jovens)*



No caso dos participantes com mais idade, os horários das salas de atividades da faixa dos 45 aos 50 anos, dispõem de cerca de 3 horas, por dia, de brincadeira livre, e os da faixa etária dos 50 aos 55 anos, 4 horas, sendo esta uma parte muito reduzida da amostra, tal como podemos observar na Figura 8. Através destes resultados, podemos destacar que os horários das salas de atividades dos educadores de infância com idades mais avançadas, contemplam mais tempo de momentos de brincadeira livre. Podemos justificar estes resultados, devido ao facto de os participantes considerados mais velhos apresentarem um desgaste relacionado com o tempo de profissão (Portelada & Figueiredo, 2011). No entanto, num estudo realizado por Capelo, Pocinho e Santos (2014), indica que os educadores destas faixas etárias apresentaram níveis de cansaço relacionados com a sua prática pedagógica, bem como com o comportamento das crianças e gestão de tempo.

**Figura 8**

*Tempo médio, por dia, de brincadeira livre (participantes mais velhos)*



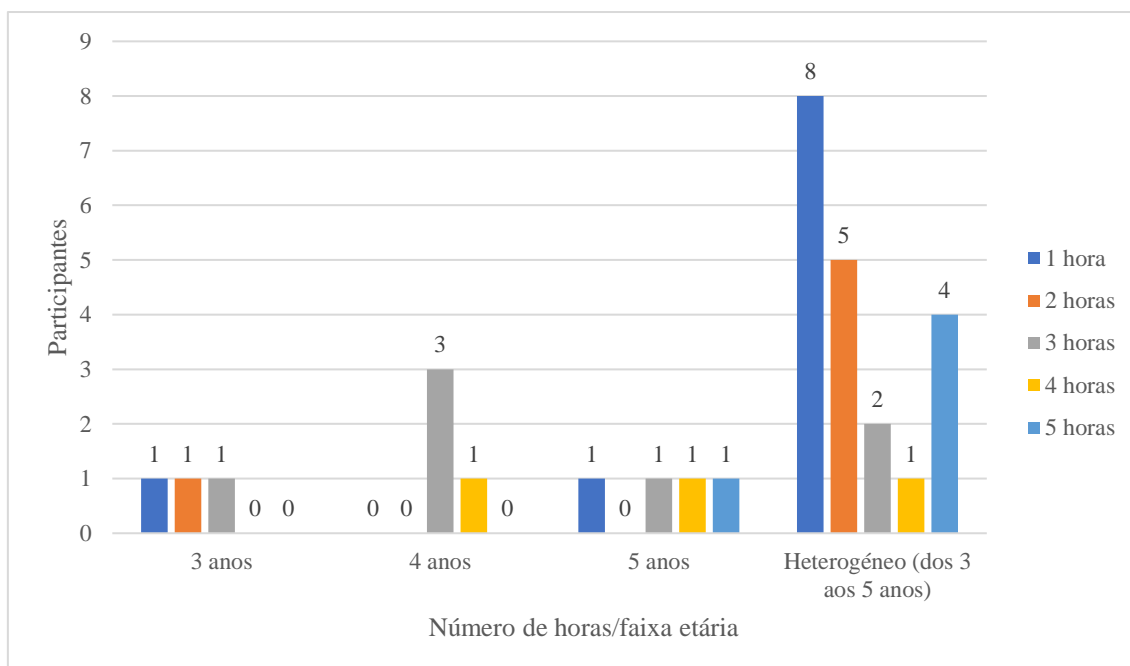
Sentimos a necessidade de aferir o tempo de brincadeira livre por faixa etária de crianças, tendo em conta os horários das salas de atividades.

Na faixa dos 3 anos, têm cerca de 2 horas por dia. Enquanto que, nas salas de 4 anos e nas de 5 anos têm 3 horas por dia. Contudo, sendo a nossa amostra maioritariamente composta por grupos heterogêneos, podemos verificar que o tempo médio dos horários destas salas são cerca de 3 horas por dia de brincar livre (Figura 9).

Ou seja, podemos constatar que há um aumento nas horas de brincar livre dos 3 anos para os 4 anos. No entanto, comparando as salas de apenas uma faixa etária para as salas heterogêneas, podemos perceber que o tempo de brincadeira livre é igual. Este resultado era expectável, tendo em conta a literatura, indo assim ao encontro das recomendações da World Health Organization (2019) em que as crianças destas faixas etárias devem brincar durante mais tempo e regularmente, realizando pelo menos, 1 hora por dia, atividades físicas (Centers for Disease Control and Prevention, 2018, citado por Lundy & Trawick-Smith, 2021).

**Figura 9**

*Tempo médio, por dia, de brincadeira livre de cada faixa etária*

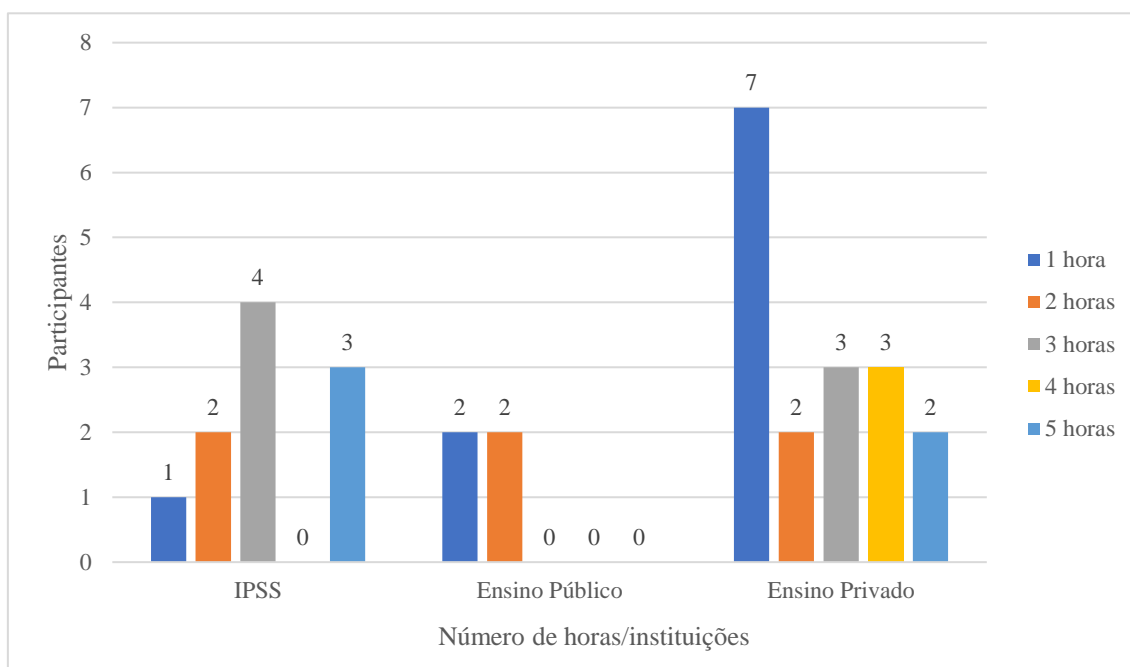


Relacionando o tempo de brincadeira livre com a tipologia da instituição, podemos constatar que nas instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e de ensino privado, a média de tempo de brincadeira livre são de 3 horas por dia. Já nas instituições de ensino público, o tempo médio diário é de 2 horas, tal como retratado na Figura 10. Este resultado vai ao encontro do estudo Portugal a Brincar (2018), que revelou que as crianças, brincam, em média, 2 a 3 horas por dia (Mendes et al., 2018).

Assim, verificámos que os horários das salas das instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e do ensino privado contemplam mais tempo para o brincar livre do que o ensino público. Este resultado era esperado, uma vez que as crianças que frequentam as instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e de ensino privado, passam mais tempo nas mesmas do que as crianças que frequentam o ensino público, que têm um horário mais reduzido. Tal como expressa o documento Estado da Educação 2019 (Santos & Miguéns, 2020), as crianças em idade pré-escolar passam mais de 30 horas semanais nas instituições.

**Figura 10**

*Tempo médio, por dia, de brincadeira livre de cada instituição*

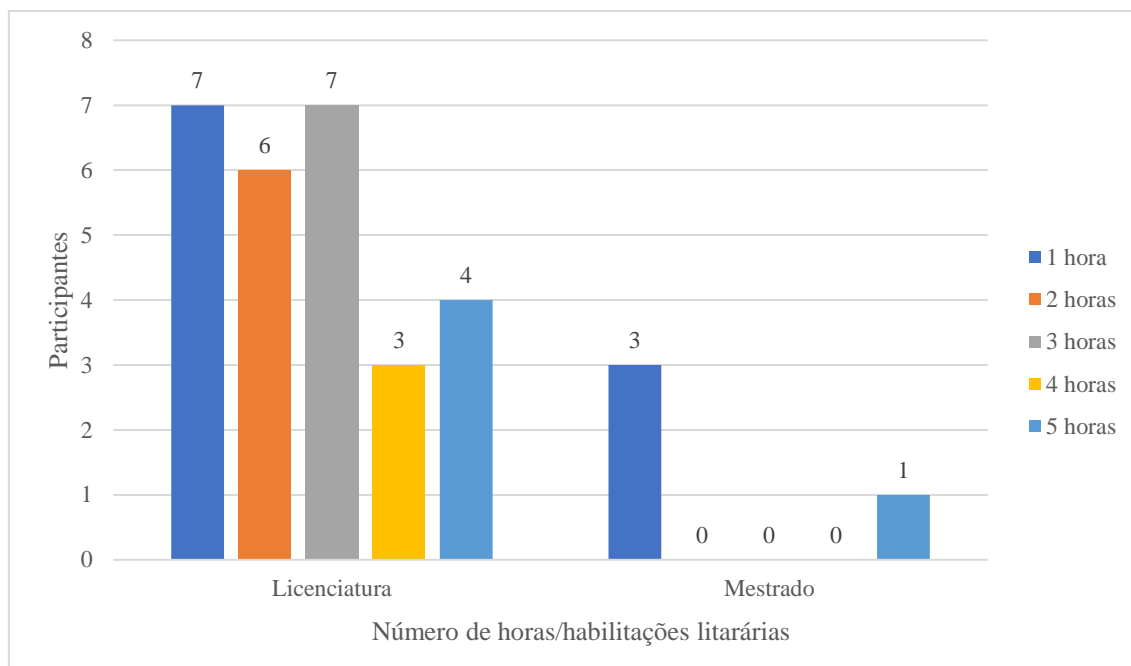


Cruzando o tempo de brincadeira livre com as habilitações literárias dos educadores de infância, podemos recolher a seguinte informação. Os horários de rotina de sala de atividades dos educadores de infância licenciados, têm como tempo médio cerca de 3 horas por dia, ao contrário dos horários das salas dos educadores com Mestrado, que têm 2 horas por dia (Figura 11).

Estes dados sugerem que as habilitações literárias dos educadores de infância podem estar relacionadas com o tempo de brincadeira livre, uma vez que os grupos que estão com educadores de infância licenciados têm mais tempo para o brincar livre do que as crianças que se encontram com educadores com Mestrado. Estes resultados podem ser justificados devido ao facto dos educadores com menos anos de profissão, estando na fase inicial da mesma, confrontam-se com algumas fragilidades ao nível da organização de tempo (Alberto, 2015), sendo a principal preocupação e prioridade seguir toda a rotina estipulada no horário de sala, ao contrário, dos educadores com mais anos de serviço.

**Figura 11**

*Tempo médio, por dia, de brincadeira livre de acordo com as habilitações literárias*

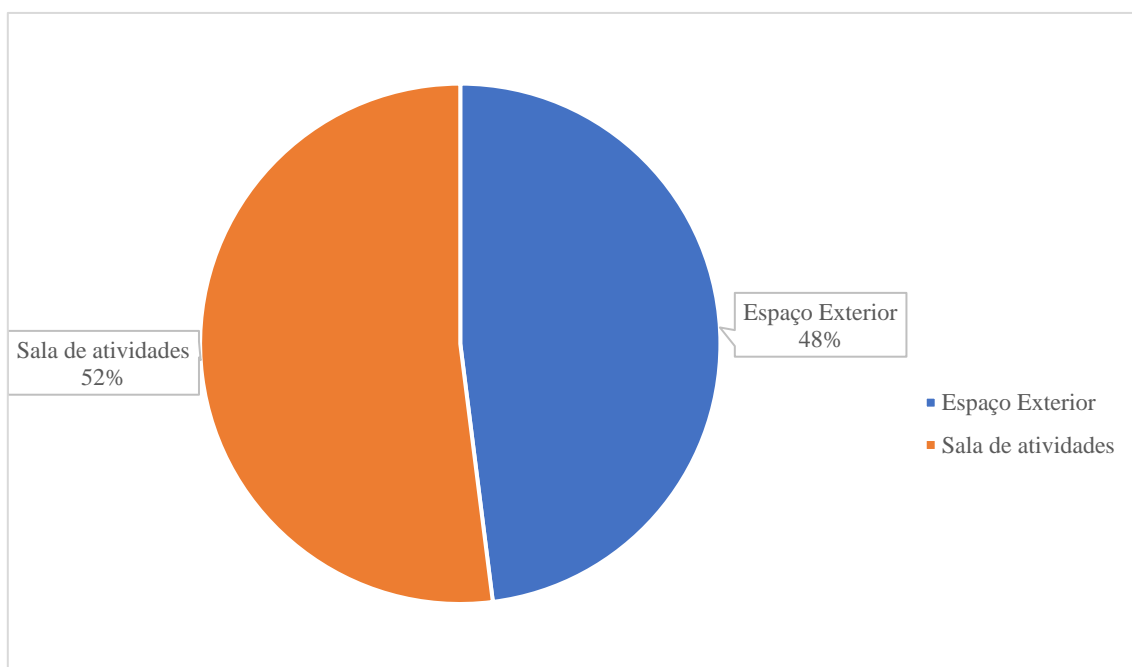


Na penúltima questão, relacionada com os locais em que ocorrem os momentos de brincadeira livre nas várias tipologias de instituições, a Figura 12, indica que mais de metade destes momentos, cerca de 52%, ocorrem na sala de atividades, comparativamente, ao espaço exterior, com 48%. Este resultado pode ser justificado devido ao facto de algumas instituições não possuírem um espaço exterior ou terem um espaço muito reduzido, que impossibilita a sua utilização por parte das crianças. O resultado vai ao encontro do estudo realizado pela marca Unilever (s/d, citado por Capucho, 2016), em que as crianças portuguesas passam entre meia hora a uma hora por dia no exterior. Em complemento, o estudo de Tandon, Saelens, Zhou e Christakis (2018), sugere que as crianças são menos ativas e mais sedentárias em espaços interiores do que em espaços exteriores. Posto isto, Miller (2009, citado por Pereira, Pereira & Condessa, 2014), refere que as crianças que não têm contacto com o recreio têm ações menos positivas em contexto de sala, estão menos atentas e as aprendizagens são menos eficientes.

Através da análise destes dados, é possível refletir sobre a importância do brincar livre em espaços exteriores, uma vez que é nestes espaços que as crianças podem realizar brincadeiras através da exploração e da descoberta (World Health Organization, 2010).

**Figura 12**

*Em que locais ocorrem os momentos de brincadeira livre?*



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do brincar tem tido cada vez mais destaque na área da Educação, nomeadamente, em livros e em palestras, com o intuito de consciencializar os profissionais e os pais para uma realidade que está a acontecer no quotidiano das crianças, a falta de tempo para brincar (Papalia et al., 2001). É através do brincar que as crianças desenvolvem competências essenciais para a sua formação enquanto indivíduos e efetuam aprendizagens significativas (Neto & Lopes, 2017). O ato de brincar apresenta um papel importante na vida de qualquer criança, no entanto, os vários estudos realizados apontaram para a perda de horas de brincadeira livre na rotina das crianças (Justice et al., 2020; Neto & Lopes, 2017; Schmidtke, 2022). Posto isto, sentimos a necessidade de realizar este estudo, com o intuito de aprofundar o nosso conhecimento acerca do tema, tendo como objetivo compreender e conhecer o tempo de brincadeira livre, em espaços interiores ou exteriores, que as crianças em idade pré-escolar, em grupo ou individualmente, têm em diferentes tipologias de instituições de Lisboa, através da análise dos horários de rotina de sala de atividades. O presente estudo revelou que os educadores de infância consideram que os seus grupos têm mais horas para brincar do que aquelas que estão efetivamente apresentadas nos horários de rotina de sala, sugerindo que estes dão importância ao brincar e aos benefícios que este ato tem. Em contrapartida, os horários não contemplam muito tempo para o brincar livre, podendo estar relacionado com as atividades planeadas e extracurriculares presentes nos mesmos. No caso dos diferentes tipos de instituições, esta investigação aponta para um maior número de horas para o brincar livre no ensino privado e nas instituições particulares de solidariedade social (IPSS), comparativamente ao ensino público, podendo estar relacionado com o maior número de horas que as crianças passam nas primeiras instituições, contrariamente à segunda. Por fim, indicou também que a maioria dos momentos de brincadeira livre ocorreram na sala de atividades, podendo associar-se ao facto de algumas instituições não terem espaços exteriores.

Esta investigação apresentou algumas limitações, e por isso, é necessário ter em conta as mesmas para a concretização de estudos futuros. Primeiramente, o facto do tipo de amostra ser de conveniência, fez com que os resultados obtidos não pudessem ser generalizados para todo o universo. Outra limitação está relacionada com a realização do questionário em formato *online*, uma vez que condicionou o esclarecimento de dúvidas dos participantes. Por fim, o facto do questionário possuir um item de resposta facultativa relacionada com o *upload* do horário de rotina da sala de atividades, fez com que se

excluísem algumas respostas. Com isto, seria necessário para estudos futuros, colmatar as várias limitações encontradas na presente investigação, de forma a melhorar os estudos nesta temática. Neste sentido, seria pertinente a realização de estudos em que a amostra fosse em maior número, com o intuito de ter resultados que demonstrem a realidade do tempo de brincar no sistema educativo português. Além disto, seria importante a continuação da aposta na consciencialização e sensibilização deste tema.

A concretização desta investigação permitiu expandir o conhecimento acerca deste tema, percebendo a sua importância e os benefícios que pode ter ao nível do desenvolvimento das crianças. Permitiu também conhecer mais de perto as realidades de algumas instituições de diferentes tipologias. Esta contribuiu para um desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que nos consciencializou e despertou para a relevância do tempo de brincadeira livre na rotina das crianças de idade pré-escolar, aprendendo pela ação em que desenvolvem capacidades ao nível cognitivo, social, emocional e de autorregulação (Pereira, 2022). Posto isto, é necessário ter em conta a profissionalidade docente que consiste no conjunto de atitudes, conhecimentos, comportamentos e valores que constituem um educador/professor (Sacristán, 1991, citado por Freitas, Costa & Lima, 2017). Ou seja, um bom profissional na área deve refletir sobre a sua prática e estar em constante formação, com o objetivo de adaptar e melhorar a sua ação, as estratégias e, alargar o seu conhecimento, tendo em conta o grupo de crianças que tem, bem como as necessidades e os interesses das mesmas. Consideramos que este período de formação académica e inicial, foi essencial para, adquirir conhecimentos a nível teórico e através dos estágios curriculares, termos a oportunidade de colocá-los em prática, experimentando, refletindo e, conseqüentemente, melhorando a nossa prática pedagógica. Saímos com a premissa que cada criança é um ser único, que deve ser ouvido e compreendido e, como tal, temos o compromisso de procurar e encontrar estratégias que se adequem às suas especificidades, com o objetivo de nos tornarmos a cada dia, melhores profissionais. Em suma, deixamos o ambiente académico, mas levamos connosco a certeza do investimento na nossa formação contínua até ao fim das nossas carreiras.

## REFERÊNCIAS

- Alberto, S. (2015). A entrada na profissão do educador de infância: Percursos singulares. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Eds.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 9-19). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Allee-Herndon, K., Roberts S., Hu, B., Clark, M., & Stewart, M. (2022). Let's talk play! Exploring the possible benefits of play-based pedagogy on language and literacy learning in two title I kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, (50), 119-132.
- Andrade, T. (2014). *A importância do brincar: Quais as competências adquiridas durante o brincar no desenvolvimento infantil?* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/7783>
- Araújo, M. J. (2018). A importância do tempo livre para as crianças. *Diversidades Educação e Aprendizagem*, (51), 22-27.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). *Declaração dos direitos da criança*.
- Bardin, L. (2012). *Análise de Conteúdo*. Almedina.
- Bottrill, G. (2018). *Can I Go and Play Now?: Rethinking the early years*. SAGE.
- Bourscheid, S., & Turcatto, J. (s/d). *A importância do brincar no desenvolvimento infantil*, 1-12.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction* (2.<sup>a</sup> ed.). Harvard University Press.
- Capelo, R., Pocinho, M., & Santos, C. (2014). Stresse e coping em educadores de infância portugueses: Um estudo exploratório. *Trabajo*, (28), 69-81.
- Capucho, J. (2016, outubro 7). Crianças só têm 63 minutos por dia para brincar ao ar livre. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/sociedade/criancas-so-tem-63-minutos-por-dia-para-brincar-ao-ar-livre-5428409.html>

- Clevenger, K., McKee, K., & Pfeiffer, K. (2022). Classroom location, activity type, and physical activity during preschool children's indoor free-play. *Early Childhood Journal*, (50), 425-434.
- Coelho, A., Vale, V., Bogotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (10), 111-117.
- Coelho, R., & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Eds.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 95-103). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Connelly, J.-A., Mannighan, S., & Champagne, M. (2021). Factors related to energetic play during outdoor time in childcare centres. *Early Childhood Education Journal*, (49), 441-449.
- Cordazzo, S., & Vieira, M. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 92-104.
- Costa, S. (2013). *Ludicidade e desenvolvimento cognitivo: Uma relação necessária em alunos com dificuldades de aprendizagem* [Tese de Mestrado, Especialização em Educação Especial, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.  
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2171>
- Crespo, T. (2016). *A importância do brincar para o desenvolvimento da criança* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/19042>
- Dal-Farra, R., & Lopes, P. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: Pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 67-80.
- Dalfovo, M., Lana, R., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(4), 1-13.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série A.  
Ministério da Educação.

Dinis, M. (2014). *A Importância da brincadeira no desenvolvimento das crianças* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/14043>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2021). *Perfil do Docente 2019/2020*.  
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

Fernandes, J., Morais, P., & Lacaz, T. (2011). Representação de dados através de gráficos estatísticos por alunos do 9.º ano de escolaridade. In A. Ruiz (Org.), *XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática* (pp. 1-13). Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

Ferreira, A., Antunes, A., Silva, A., Freitas, A., Matos, C., Sardinha, H., Duarte, I., Silva, I., & Ferreira, S. (2021). Agora a sério...vamos brincar?. *O Jornal Politécnico de Coimbra*, (15), 1-24.

Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 12.

Freitas, B., Costa, E., & Lima, M. (2017). O estágio curricular supervisionado e construção da profissionalidade docente. *Revista Expressão Católica*, 6(1), 36-42.

Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica: Fundamentos, métodos e técnicas* (2.ª ed.). Instituto Piaget.

Galvão, M., Pluye, P., & Ricarte, I. (2017). Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: Conceitos, construção e critérios de avaliação. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 8(2), 4-24.

Gil, A. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas S.A.

Gomes, I. (2017). *A importância de brincar na educação infantil* [Trabalho de Licenciatura, Departamento de Pedagogia, Centro Universitário do Sul de Minas]. Repositório do Centro Universitário do Sul de Minas.  
<http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/63>

Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Edições Sílabo.

- Jarvis, P., Brock, A., & Brown, F. (2011). Três perspectivas sobre a brincadeira. In A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis, & Y. Olusoga (Eds.), *Brincar: Aprendizagem para a Vida* (pp. 21-50). Penso.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Junior, E., Oliveira, G., Santos, A., & Schnekenberg, G. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36-51.
- Justice, L., Jiang, H., Purtell, K., Lin, T.-J., & Logan, J. (2020). *Is pre-kindergarten too much work and not enough play? Examining instructional practices in pre-k, kindergarten, and first grade*. Crane Center for Early Childhood Research and Policy & The Ohio State University.
- Kishimoto, T. (1995). O jogo e a educação infantil. *Pro-posições*, 6(2), 46-63.
- Lucisano, R., Novaes, L., Sposito, A., & Pfeifer, L. (2017). Avaliação do brincar de faz de conta de pré-escolares: Revisão integrativa da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 309-322.
- Lundy, A., & Trawick-Smith, J. (2021). Effects of active outdoor play on preschool children's on-task classroom behavior. *Early Childhood Education Journal*, (49), 463-471.
- Machado, A. (2017). *As perspectivas das crianças sobre o brincar - um estudo de caso em contextos de jardim de infância e de 1.º ciclo do ensino básico*. [Relatório final de Mestrado, Departamento de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21873>
- Maia, C. (2020). *Os espaços interior e exterior: Um estudo de caso em contexto pré-escolar*. [Relatório final de Mestrado, Departamento de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/33217>
- Mendes, R., Neves, L., Lourenço, A., & Diogo, M. (2018). *Portugal a Brincar: Relatório do brincar de crianças portuguesas até aos 10 anos*.

- Morais, C. (2005). *Escalas de Medidas, Estatística Descritiva e Inferência Estatística*. [Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/7325>
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo* (1.<sup>a</sup> ed.). Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.
- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento parental em creche*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/35911>
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Paschoarelli, L., Medola, F., & Bonfim, G. (2015). Características qualitativas, quantitativas e quali-quantitativas de abordagens científicas: Estudos de caso na subárea do Design Ergonômico. *Revista de Design, Tecnologia e Sociedade*, 2(1), 65-78.
- Pereira, M. (2022, julho 3). Afinal, o que fazem as crianças num contexto de educação de infância?. *Público*. <https://www.publico.pt/2022/07/03/impar/opiniao/afinal-fazem-criancas-contexto-educacao-infancia-2011665>
- Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2014). O tempo de recreio na escola: Que sentimentos? Que benefícios? Perspetivas dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico. In B. Pereira, A. Silva, A. Cunha, & J. Nascimento (Org.), *Atividade física, saúde e lazer: Olhar e pensar o corpo* (pp. 67-88). Editora Trilho da Ilha.
- Pordata (2021a). *Alunos matriculados no ensino pré-escolar: Total e por subsistema de ensino*. [Infográfico]. Infografia de Portugal. <https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+pr%C3%A9+escolar+total+e+por+subsistema+de+ensino-853>
- Pordata (2021b). *Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público: Total e por nível de ensino*. [Infográfico]. Infografia de Portugal. <https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr>

[https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%  
c3%adcio+nos+ensinos+pr%  
c3%a9+escolar++b%  
c3%a1sico+e+secund%  
c3%a1rio+privado+total+e+por+n%  
c3%advel+de+ensino-241-4403](https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%c3%adcio+nos+ensinos+pr%c3%a9+escolar++b%c3%a1sico+e+secund%c3%a1rio+privado+total+e+por+n%c3%advel+de+ensino-241-4403)

- Pordata (2021c). *Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: Total e por nível de ensino*. [Infográfico]. Infografia de Portugal. [https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%  
c3%adcio+nos+ensinos+pr%  
c3%a9+escolar++b%  
c3%a1sico+e+secund%  
c3%a1rio+privado+total+e+por+n%  
c3%advel+de+ensino-242-4409](https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%<br/>c3%adcio+nos+ensinos+pr%<br/>c3%a9+escolar++b%<br/>c3%a1sico+e+secund%<br/>c3%a1rio+privado+total+e+por+n%<br/>c3%advel+de+ensino-242-4409)
- Portelada, A., & Figueiredo, C. (2011). Burnout: A exaustão laboral nos educadores de infância. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 209-216.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais* (1.<sup>a</sup> ed.). Gradiva.
- Raposo, N. (1983). *A teoria de Jerome Bruner e as suas implicações pedagógicas*. In N. V. Raposo (Ed.), *Estudos de psicopedagogia*. (pp. 89-111). Coimbra Editora
- Rodrigues, I. (2015). «*Brincar faz-me feliz*»: *A importância do brincar no desenvolvimento da criança* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5185>
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Humanidades*, 23(2), 176-180.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. (5.<sup>a</sup> ed.). McGraw Hill.
- Santos M., & Miguéns, M. (2020). *Estado da Educação 2019*. Conselho Nacional da Educação (CNE).
- Santos, J., Erdmann, A., Meirelles, B., Lanzoni, G., Cunha, V., & Ross, W. (2017). Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. *Texto Contexto Enferm*, 26(3), 1-9.

- Schmidtke, A. (2022). A qualitative study of kindergarten teachers' perceptions about the influences of professional learning on their implementation of guided play. *Journal of Research in Childhood Education*, 36, 1-28.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Slutsky, R., Kragh-Müller, G., Rentzou, K., Tuul, M., Guven, M., Foerch, D., & Paz-Albo, J. (2019). A cross-cultural study on technology use in preschool classrooms: Early childhood teacher's preferences, time-use, impact and association with children's play. *Early Child Development and Care*, (191), 1-13.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Storli, R., & Sandseter, E. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65-78.
- Tandon, P., Saelens, B., Zhou, C., & Christakis, D. (2018). A comparison of preschoolers' physical activity indoors versus outdoors at child care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 1-7.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2014). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. (22.ª ed.). Universidade Estadual de Maringá.
- United Nations International Children's Emergency Fund (2019). Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. *Revista UNICEF*, 1-80.
- Vieira, M. (2008). *Amostragem*. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Matemática, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/2909>
- Welsh Assembly Government (2002). *Welsh Assembly Government play policy*.
- Wheeler, S., & Green, K. (2018). The helping, the fixturesm the kits, the gear, the gum shields, the food, the snacks, the waiting, the rain, the car rides: Social class,

parenting and children's organised activities. *Sport, Education and Society*, 24, 1-13.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations. *Toy Industries of Europe*, 1-55.

World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*, 1-60.

World Health Organization (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*, 1-36.

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), 1-18.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Consentimento informado para participação na investigação

**Título do estudo:** Tempo de brincar livre em pré-escolar.

**Investigadores:** Rita Brito (Docente do ISEC Lisboa) e Mariana Lourenço (Aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

**Propósito do Estudo:** Compreender e analisar o tempo de brincadeira livre que as crianças têm em salas de jardim de infância, através do horário das rotinas das salas de pré-escolar.

**Este documento é um termo de consentimento para a sua participação voluntária na investigação.** Obrigada por concordar em participar. Os procedimentos éticos para investigações académicas exigem que os participantes concordem explicitamente em participar. Pretende-se com este formulário de consentimento garantir que entenda o propósito da sua participação e que concorde com as condições de participação. Poderá desistir do estudo em qualquer momento.

**Técnicas de recolha de dados e procedimentos:** Os horários das salas de pré-escolar serão analisados, com vista a perceber o tempo disponibilizado nos mesmos para os momentos de brincadeira livre.

**Confidencialidade:** As informações recolhidas serão mantidas em sigilo e utilizadas apenas para fins de pesquisa e publicações científicas. Apenas as investigadoras do projeto terão acesso aos horários das rotinas das salas. Todos os dados serão analisados apenas e só para efeitos de investigação pelas investigadoras, sendo que os dados pessoais serão armazenados com segurança.

**Contactos e questões:** Se tiver qualquer perguntas, comentários, preocupações ou reclamações sobre o estudo, por favor, não hesite em contactar Rita Brito ([rita.brito@iseclisboa.pt](mailto:rita.brito@iseclisboa.pt)) e Mariana Lourenço ([msofia\\_lourenco@hotmail.com](mailto:msofia_lourenco@hotmail.com)).

**Assinar o formulário de consentimento informado:** Eu li (ou alguém me leu) este formulário e estou ciente de que estou a ser convidado a participar numa investigação. Eu tive oportunidade de fazer perguntas e terem-me respondido para minha satisfação. Concordo voluntariamente em participar neste estudo. Eu não estou a desistir de quaisquer direitos legais ao assinar este formulário. Ficarei com uma cópia deste formulário.

Nome Legível	Assinatura

	Data e Hora

## Anexo 2 – Questionário aplicado aos Educadores de Infância

O presente questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de um Trabalho Final de Mestrado, realizado no ISEC Lisboa. Tem como objetivo conhecer o tempo de brincadeira livre que as crianças têm em educação pré-escolar. Este destina-se apenas a Educadores de Infância que trabalhem com grupos de educação pré-escolar.

O questionário está dividido em duas secções e é totalmente anónimo, sendo as suas respostas utilizadas apenas para fins académicos.

Não existem respostas certas ou erradas, responda sempre segundo aquilo em que acredita, de forma sincera.

Agradeço, desde já, a sua colaboração e o tempo despendido.

Compreendi a informação acima, participo voluntariamente neste estudo e dou o meu consentimento para a recolha e utilização dos meus dados. \*

Sim

Não

### **Dados pessoais e profissionais**

1. Género \*

Masculino

Feminino

2. Idade \*

25-30

30-35

35-40

40-45

45-50

50-55

55-60

+ 60

3. Habilitações literárias \*

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

4. Tempo de serviço \*

---

5. Em que tipo de instituição trabalha? \*

- Ensino Público
- Ensino Privado
- Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)

6. O seu local de trabalho localiza-se em que distrito/região do país? \*

- Viana do Castelo
- Braga
- Vila Real
- Bragança
- Porto
- Aveiro
- Viseu
- Guarda
- Coimbra
- Castelo Branco
- Leiria
- Santarém
- Lisboa

- Portalegre
- Setúbal
- Évora
- Beja
- Faro
- Região Autónoma da Madeira
- Região Autónoma dos Açores

7. No presente ano letivo 2021/2022, encontra-se com um grupo de crianças de que idades? \*

- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- Heterogéneo (dos 3 anos aos 5 anos)
- Outra: \_\_\_\_\_

**Tempo de brincadeira livre em ambiente educativo**

8. Por dia, quanto tempo, em média, o seu grupo está em brincadeira livre? \*

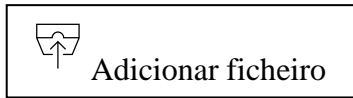
- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas
- 5 horas
- Outra: \_\_\_\_\_

9. Em que locais, ocorrem os momentos de brincadeira livre? \*

- Sala de atividades

Espaço exterior

10. Coloque, neste campo, o horário das rotinas da sua sala.



\*- Itens de resposta obrigatória