

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Inês Isabel Dias Dinis

**Brincar na Educação de Infância:
Oportunidades e Concepções dos Encarregados
de Educação e das Educadoras de Infância**

Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância

Departamento de Educação

2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Inês Isabel Dias Dinis

**Brincar na Educação de Infância:
Oportunidades e Concepções dos Encarregados
de Educação e das Educadoras de Infância**

Dissertação de Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância

Apresentada ao Departamento de Educação da

Escola Superior de Educação de Coimbra para a obtenção do grau de Mestre

Júri: Doutor António Sérgio Damásio (Presidente), Doutor Carlos Aberto
Ferreira Neto (Arguente), Rui Manuel de Sousa Mendes (Orientador)

21 de Maio de 2015

16 Valores

***Brincar é para a criança a coisa mais
importante da Vida.***

(Bissaya Barreto)

Dedicatória

Ao meu Avô, pelo orgulho que demonstrava neste percurso da sua netinha. Obrigada por todos os momentos felizes que irão permanecer para sempre na minha memória.

Agradecimentos

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

(Antoine de Saint-Exupéry)

Assim, gostaria de agradecer a todos aqueles que, à sua maneira, me apoiaram ao longo deste caminho.

Ao **Professor Doutor Rui Mendes**, pela disponibilidade e paciência demonstradas ao longo de todo este percurso.

Ao **Professor Doutor Fernando Martins**, pela ajuda no tratamento estatístico.

À **Direcção da ANIP**, pela compreensão demonstrada ao “atender” aos meus pedidos.

Às minhas **colegas da ANIP**, que me deram sempre força para continuar.

A todos os **participantes**, pois sem eles este estudo não seria possível.

Ao **meu grupo**, que repetidas vezes ouviu o meu relato de fim-de-semana como apenas: “trabalhei no computador” e ao qual reforçavam: “é uma seca!”. Obrigada também por nunca me deixarem parar de brincar.

Aos meus **amigos**, pela compreensão por todas as ausências e apoio sentido.

À minha **família**, que com amor e carinho, me proporcionou uma infância maravilhosa, repleta de memórias felizes, plena de brincadeiras e imenso tempo para brincar. Obrigada também por todo o apoio demonstrado, disponibilidade e constante incentivo.

Ao **João**, o meu grande e eterno companheiro de “viagem” e de brincadeira.

Resumo

Brincar é uma actividade importante para o desenvolvimento holístico da criança, que deve ser valorizado e promovido pelos Encarregados de Educação e pelas Educadoras de Infância.

O presente estudo visa compreender se o brincar é cada vez mais valorizado ou se é cada vez mais desvalorizado pelos adultos. Assim, este estudo pretende apurar as concepções que os encarregados de educação (EE) e as educadoras de infâncias (EI) têm acerca do brincar, qual a importância que lhe atribuem e quais as oportunidades que as crianças, entre os 2 e os 6 anos, têm para o fazer diariamente.

Para a recolha de dados foram realizados dois inquéritos por questionário, um voluntariamente preenchidos, um por 470 encarregados de educação (EE) e outro preenchido por 28 educadoras de infância (EI), em creches e jardins-de-infância no concelho de Coimbra.

Concluimos que os encarregados de educação e as educadoras de infância detêm concepções similares do brincar e valorizam o brincar da criança dos 2 aos 6 anos. Ambos oferecem momentos à criança para brincar durante o dia, assim como dedicam algum tempo do seu dia a fazê-lo com a mesma.

De um modo geral, concluimos também que as actividades preferidas pelas crianças, de acordo com as áreas de interesse definida, são as do exterior (e. g., andar de bicicleta, andar de baloiços, correr), de seguida as da casa (faz-de-conta) e dos blocos.

Palavras-chave: Brincar, Desenvolvimento na Infância, Jogo, Pais, Educadoras de Infância.

Abstract

Playing is an important activity for the holistic development of children, which should be promoted and enhanced by parents and kindergarten teachers.

This study aims to understand if playing is increasingly valued or devalued by adults. Thus, the goal is to investigate the conceptions that parents/caregivers (EE) and kindergarten teachers (EI) can have about playing, what is the importance attached to it and the opportunities that children between 2 and 6 years can have to do it on a daily basis.

For data collection there were two questionnaire surveys, one voluntarily completed by 470 parents/caregivers and the other filled by 28 kindergarten teachers in nurseries and gardens for children in the city of Coimbra.

We conclude that the parents/caregivers and the kindergarten teachers hold similar conceptions about playing and both value the children's playing from 2 to 6 years. They both offer to the child moments to play during the day as well as spend some time of their own to also do it with their children.

In general, we also concluded that the activities preferred by children are the outside ones (e. g., cycling, riding the swings, running), then the house (role play) and blocks areas.

Keywords: Playing, Childhood Development, Game, Parents, Kindergarten Teachers.

Sumário

Dedicatória	
Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Índice Geral	
Índice de Tabelas	
Índice de Figuras	
Índice de Anexos	

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	
1.1. Conceito de Brincar	7
1.2. Brincar e a Criança	9
1.3. Brincar e Desenvolvimento	14
1.3.1. Desenvolvimento Cognitivo	15
1.3.2. Desenvolvimento Motor	17
1.3.3. Desenvolvimento Sócio-Afectivo	18
1.4. Brincar como Estratégia de Ação nos Contextos de Educação	19
1.5. Papel da Família no Brincar da Criança	26
1.6. Revisão de Estudos sobre Brincar e a Criança	29
Capítulo II – Investigação	
2.1. Definição do Problema	35
2.2. Objectivos do Estudo	35
2.3. Hipóteses Estatísticas	37

2.4. Metodologia	37
2.4.1 Amostra	37
2.4.2. Variáveis	38
2.4.3. Instrumento	38
2.4.4. Procedimentos e Recolha de Dados	41
2.5. Procedimentos Estatísticos	41
2.6. Resultados	43
2.6.1. Actividades Consideradas como Brincar	43
2.6.2. Nível de Importância do Brincar	45
2.6.3. Oportunidades e Tipos de Brincar	46
2.7. Discussão dos Resultados	55
2.8. Conclusões	58
2.9. Limitações e Recomendações	60
Referências Bibliográficas	61
Anexos	69

Índice de Tabelas

Tabela 1. Classificação da dimensão do efeito para testes não paramétricos

Tabela 2. Frequência das actividades consideradas brincar por parte dos EE e das EI

Índice de Figuras

Figura 1. Escala de pontuação (valor mínimo, médio e máximo) da variável latente

Figura 2. Percentagem de respostas relativamente às categorias de intervalo de tempo que as crianças brincam num dia de semana segundo os EE

Figura 3. Percentagem de respostas relativamente às categorias de intervalo de tempo que as EI disponibilizam às suas crianças para brincarem diariamente

Figura 4. Percentagem de respostas relativamente às categorias de intervalo de tempo que os EE brincam, num dia de semana habitual, directamente com os seus educandos

Figura 5. Percentagem de respostas relativamente às categorias de intervalo de tempo que as EI brincam directamente com as suas crianças

Figura 6. Percentagem de respostas relativamente às categorias de intervalo de tempo que as crianças brincam num dia de fim-de-semana de acordo com os EE

Figura 7. Percentagens de respostas relativas às primeiras, segundas e terceiras preferências das crianças pelas áreas da sala, de acordo com as EI

Figura 8. Percentagem de respostas relativas às primeiras, segundas e terceiras brincadeiras preferidas pelas crianças, de acordo com os EE

Figura 9. Percentagem de respostas relativas às primeiras, segundas e terceiras

brincadeiras preferidas pelas crianças, de acordo com as EI

Figura 10. Percentagem de resposta dos EE relativamente às primeiras, segundas e terceiras brincadeiras preferidas que recordam da sua infância

Figura 11. Percentagem de respostas das EI relativamente às primeiras, segundas e terceiras brincadeiras preferidas que recordam da sua infância

Índice de Anexos

Anexo I - Carta entregue às instituições

Anexo II - Questionário preenchido pelos Encarregados de Educação

Anexo III - Questionário preenchido pelas Educadoras de Infância

Anexo IV - Alterações realizadas nos questionários: grupo de questões A

Anexo V - Alterações realizadas nos questionários: grupo de questões B

Anexo VI - Alterações realizadas nos questionários: grupo de questões C

Anexo VII - Exemplos de brincadeiras categorizadas por áreas de interesse

Anexo VIII – Texto “Só a brincar”

Introdução

Diferentes investigadores (e.g. Howorth, 2006 e Pereira, 1993) referem que “nas últimas décadas se têm constatado grandes mudanças ao nível dos contextos de vida da criança” (Neto, n. d., p. 1), resultando num “crescente cerceamento à liberdade de brincar, principalmente nas grandes cidades, causando, entre outros factores por problemas de limitação de espaço, aumento de violência urbana, ou, ainda, por uma má compreensão por parte de algumas escolas e pais do processo de alfabetização, que infelizmente, muitas vezes, suprime o lúdico da vida da criança” (Oliveira, 2000, p. 8).

Verifica-se que, na sociedade atual, as crianças estão cada vez mais a deixar de brincar, sendo que o tempo que dispõem para tal seja mais reduzido devido à sobrecarga de actividades extracurriculares (Ferland, 2005).

Actualmente têm-se verificado ambiguidades no que concerne à percepção que, o adulto, tem acerca do brincar da criança. Autores como Neto (n. d.), Moyles (2006), Sousa (2003), Ferreira (2010) e Webster-Stratton (2010) referem que há uma desvalorização constante do brincar por parte do adulto, revelando ainda uma forte tendência para uma escolarização precoce. No entanto, Gomes (2010) refere que o brincar, em tempos passados, era uma acção desvalorizada, embora com o evoluir dos tempos este tenha passado a ser visto com maior preocupação e como uma actividade importante para o desenvolvimento da criança. Neto (n. d.) enaltece ainda que o brincar, nas últimas décadas, tem vindo a ser cada vez mais alvo de investigação por parte da comunidade científica.

Ferland (2005) salienta que tem havido um esquecimento, por parte das famílias e da sociedade, no que concerne ao direito de brincar, devendo-se ao facto de não existir reflexão sobre este acerca do seu impacto no desenvolvimento da criança. Enaltece ainda que “há razões para crer que o brincar será asfíxiado pela educação” (p.63).

Assim, “Brincar era uma actividade natural para nós, quando crianças. Actualmente, temos de estar mais atentos para que esta actividade recupere o seu lugar de eleição no dia-a-dia dos nossos filhos” (Ferland, 2005, p. 65).

Na essência “é necessário reforçar e enobrecer o brincar. Porque, para além de todas as vantagens, não podemos esquecer que o brincar é um direito inalienável da criança” (Ferreira, 2010, p. 13). Ideias como estas devem ser fomentadas junto dos pais e dos educadores de infância (Ferreira, 2010).

Ferland (2005) alerta os adultos, que convivem diariamente com a criança, que a deixem brincar, que “valorizem esta actividade, que reconheçam a sua importância para o seu desenvolvimento e para o seu crescimento” (p. 63). Se assim acontecer, a criança irá compreender que o brincar é importante, terá momentos para o fazer de forma livre, os adultos terão prazer em brincar com ela e através da sua observação os adultos irão perceber as brincadeiras preferidas da criança e quais as competências que estão a desenvolver.

Em Portugal existem as Orientações Curriculares Para a Educação de Infância (OCEPE) (ME, 1997), que visa uma uniformização da prática educativa e pedagógica na educação pré-escolar. Estas orientações “não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagem a realizar pelas crianças” (p. 13) e assentam “no reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo” (p. 14). Embora existam estas indicações por parte do Ministério da Educação, existem instituições que promovem uma educação mais escolarizada e formal com actividades orientadas e inflexíveis (Gaspar, 2010).

Oliveira-Formosinho (2007) refere que, embora existam textos pedagogos do final do século XIX e princípio do século XX que referem uma educação de infância que visa a participação activa da criança, como um ser com direitos e com competência, até à data continua a ser praticada uma pedagogia transmissiva tradicional. Deste modo, Oliveira-Formosinho (2007) salienta que se a pedagogia transmissiva persiste, não é “por falta de pensamento e propostas alternativas” (p. 13).

O presente estudo pretende compreender e apurar as concepções que os encarregados de educação e as educadoras de infâncias detêm acerca do Brincar, qual a importância que lhe atribuem, e quais as oportunidades que as crianças (entre os 2 e os 6 anos) têm para o fazer ao longo do dia.

Este estudo encontra-se dividido em dois capítulos:

1. Capítulo I - “Enquadramento Teórico”: onde revemos a literatura existente acerca do brincar, do brincar da criança e implicações no seu desenvolvimento, da relação entre o adulto e o brincar e estudos relacionados com o mesmo;
2. Capítulo II – “Investigação”: onde se define o problema, os objectivos e as hipóteses estatísticas, onde se apresenta a metodologia (amostra, variáveis, instrumento utilizado, procedimentos e recolha de dados) os procedimentos estatísticos, os resultados e sua discussão e as conclusões.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceito de Brincar

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2009), brincar significa “divertir-se com jogos; entreter-se com brincadeiras infantis; recrear-se; distrair-se; folgar; foliar; gracejar; zombar; proceder com leviandade; fazer movimentos caprichosos”, assim como Brincadeira significa “acto ou efeito de brincar; divertimento, jogo, particularmente de crianças; passatempo; dito engraçado; gracejo; partida que se prega a alguém; coisa fácil de fazer ou de alcançar; coisa de pouca importância, acto inoportuno ou irreflectido, sem pensar nas consequências; bailarico, festa” (p. 259).

É impensável falar-se de brincar sem existir uma associação ao lúdico. Na cultura latina atribuía-se grande importância ao termo *ludus* e a todas as actividades e acções que este abrangia, nomeadamente os jogos infantis, os de recreação, os de competição, as representações litúrgicas, teatros, entre outros.

O conceito de lúdico caracteriza-se pela sua flexibilidade (variações de forma e conteúdo), afecto positivo (diversão intrínseca, que se traduz em riso), não literalidade (simulações) e motivação intrínseca (objectivos alheios de factores externos). Encontra-se ainda associado à partilha de momentos de alegria com o outro, de bem-estar, de felicidade e essencialmente de diversão (Pires, 1992; Pais, 1992; Smith, 2006; Sousa, 2003).

Ferland (2005) refere que “ter uma atitude lúdica é ser-se espontâneo, recorrer ao sentido de humor, ser-se curioso e imaginativo, ter gosto em correr riscos e tomar iniciativas” (p. 52).

Pires (2009) refere a dificuldade em se definir actividade lúdica e em se diferenciar de brincar. Deste modo, “Brincar – jogar são actos que se incluem no âmbito da ludicidade” (Pais, 1992, p. 374).

De acordo com a bibliografia revista, verificou-se então que a actividade lúdica passa por uma acção planeada que, à priori, engloba jogos lúdicos, ao contrário do brincar que se verifica como uma acção/momento realizado de forma voluntária.

Também o jogo é frequentemente associado ao brincar, sendo importante esclarecer que este poderá ser um meio do brincar (Moyle, 2006). Pires (2009) salienta ainda que ao jogo estão associadas regras específicas, que a criança tem de cumprir e poderá existir competitividade quando envolve parceiros.

Brincar é uma palavra comum e utilizada em todo o mundo, sendo “um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos” (Pais, 1992, p. 373). Deste modo, pessoas de diferentes culturas conseguem manter relações através do brincar.

Pais (1992) considera que existem três ideias principais no brincar: 1) a acção (o desenrolar da brincadeira), 2) a liberdade (actividade não estruturada) e 3) o prazer (satisfação que a criança tem ao fazê-lo). Considera também que o brincar se desenvolve em função das necessidades, dos interesses e/ou da curiosidade. O brincar caracteriza-se também pelas experiências vividas através dos estímulos, de diferentes objectos e pelas simbolizações caracterizadas pela transformação das experiências anteriormente vividas.

Por fim, é certo que é através do brincar que o homem aprende a utilizar as palavras para fazer poesia, para ser artista, inventor, entre tantos outros. No entanto, e embora Schiller (cit. Pais, 1992) saliente que “O Homem só é realmente homem quando brinca” (p. 375), é à criança que o brincar continua a estar associado.

1.2. Brincar e a Criança

Ideias como “Brincar é a forma natural de a criança se expressar, tal como falar é a forma natural do adulto se expressar” (Homem, 2009, p. 22), “A criança vive para brincar e é através do jogo que se manifesta plenamente e se desenvolve.” (Pais, 1992, p. 375), “Brincar é descobrir o ambiente” (Ferland, 2005, p. 42) e “A criança precisa de ter tempo e espaço para brincar” (Ferreira, 2010, p. 13) são importantes para a compreensão da relação da criança com o brincar.

Antigamente, como Ferland (2005) menciona, o brincar era visto como a libertação da energia acumulada pela criança.

Tal como Pais (1992), Kishimoto (2010) define brincar como a acção mais importante para a criança, pois através desta ela pode “tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o Mundo, repetir acções prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objectos, das pessoas, da natureza, da cultura, para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar” (p. 4). Refere ainda que o brincar é “uma acção livre, que surge a qualquer hora, iniciada ou conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (p. 4).

Assim, o brincar não pode ser considerado como um mero passatempo, mas sim como uma actividade bastante séria.

Quando a criança está a brincar, sente-se confiante e independente, pois tem controlo sobre as suas brincadeiras e acções que desenvolve (Ferland, 2005).

Brincar é para a criança um modo de representar, de comunicar, de fomentar a imaginação e a criatividade. No entanto, também é um meio para moldar a sua personalidade, para que consiga estabelecer relações positivas com os outros (Pires & Pires, 1992).

Sendo o brincar uma actividade de grande agrado e prazer, a criança empenha-se e revela interesse no desempenho e realização de tarefas/acções, não

tendo como objectivo um resultado final. (Smith, Cowie & Blades, 1998; Ferland, 2005)

Piaget (1951), citado por Smith (2006) classificou três tipos de brincar:

1. O brincar prático que inclui o brincar sócio-motor e de exploração do bebé (dos 6 meses aos 2 anos, sensivelmente);
2. O brincar simbólico que se refere ao jogo de faz-de-conta, dramático (2 / 3 anos);
3. Jogos com regras específicas, que à partida a criança não pode alterar (6 / 7 anos).

Kishimoto (2010) refere que as crianças em idade pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que elas se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões.

Autores como Piaget, citado por Smith (2006), Kishimoto (2010), Gomes (2010) referem que, devido ao facto do brincar estar intimamente ligado com o jogo simbólico, este sobressai a partir dos 2 anos, pois a partir desta idade a criança tende a fazer inúmeras imitações. Antes dos 2 anos, é considerada uma fase de preparação, pois a criança encontra-se a adquirir competências aos níveis motores e da linguagem, para que depois dê continuidade ao lúdico.

Através do brincar, sobretudo do jogo-de-faz de conta, a criança representa acções/momentos vivenciados, transformando-os de acordo com a sua percepção e fazendo a sua própria interpretação.

Smith (2006) refere que as primeiras brincadeiras ao nível do jogo do faz-de-conta surgem entre os 12 e os 15 meses de idade, e que estas estão relacionadas com a representação de uma acção habitualmente vivida pela criança (e. g. dormir em cima de um pano simulando uma almofada).

De seguida, verifica-se uma evolução do jogo simbólico ao nível dos intervenientes. Deste modo, a descontextualização adquire maior relevo e é aquela em que a criança utiliza objectos menos realistas e atribui-lhes diferentes significados (e. g. uma peça de madeira em vez de uma colher de pau), sendo que, quanto mais desconhecido for o objecto, maior dificuldade terá a criança em “transformá-lo”.

Sensivelmente aos 3 anos de idade, o jogo simbólico da criança torna-se

ainda mais complexo, recriando situações sem que exista um objecto concreto.

Pais (1992) identifica quatro modos de brincar:

1. As intenções da criança;
2. Os objectos usados;
3. As relações estabelecidas com outras crianças;
4. O posicionamento da criança face ao espaço.

Quanto às intenções da criança, de acordo com Pais (1992) estas poderão ser de:

1. Exploração (descoberta);
2. Imitação (modelo a seguir);
3. Execução (eficácia);
4. Criatividade (novas combinações).

Relativamente aos objectos, Pais (1992) define três categorias:

1. Materiais não estruturados (aos quais a criança atribui diferentes significados);
2. Objectos de uso comum (materiais concretos de jogo simbólico);
3. Objectos concebidos com um objectivo (brinquedos).

No que concerne às relações estabelecidas nas brincadeiras, Pais (1992) refere cinco tipos de relações:

1. Solitárias (a criança brinca sozinha);
2. Paralelas (a criança brinca ao lado de outra, não implicando necessariamente a sua participação);
3. Associativas (a criança brinca activamente, participando no desenrolar da acção);
4. Competitivas (várias crianças participam na mesma actividade);
5. Cooperativas (várias crianças detêm um objectivo comum).

Por fim, Pais (1992) classifica três possibilidades de espaço:

1. Ocupação permanente no mesmo espaço;
2. Movimentação por espaços diferentes;
3. Trajecto cujo espaço não pode ser limitado à partida.

Ferland (2005) refere que existem dois tipos de brincadeiras, a brincadeira livre, em que a criança decide o que pretende fazer, como e com o quê, e a brincadeira estruturada, em que a criança realiza uma actividade lúdica com regras específicas.

A importância do lúdico levou à criação da International Association for Child's Right to Play (IPA), que significa Associação Internacional do Direito da Criança a Brincar, que defende que “brincar, a par das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação e educação, para além do Amor e do Afecto, é uma actividade fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças” (IPA, 1982, p. 27).

Ferland (2005) salvaguarda a importância do brincar no exterior como um espaço, igualmente importante como interior, de brincadeira.

Deste modo, diversos estudos (Neto, n. d.; Figueiredo, 2012; Bento, 2012; Cruz, 2013) referem as vantagens do contacto das crianças com o exterior, com o facto de as crianças correrem riscos e com o brincar livre, uma vez que através destes a criança revela um crescente desenvolvimento global. Este crescente desenvolvimento será também extremamente importante, como preparação, para a sua entrada no 1º ciclo do ensino básico, no sentido do ganho de maturidade, do desenvolvimento da sua imaginação, do controlo da sua força e destreza manual, do saber tomar opções, de estabelecer relações quer com os adultos, quer com os pares, da sua autonomia e responsabilidade.

Comparativamente às actividades realizadas no interior, a criança no exterior realiza novas e diferentes experiências como cavar terra, fazer bolos de lama, saltar nas poças, apreciar todos os elementos da natureza, fazer jogos com as nuvens (a que se assemelham), brincar com paus, pedras, folhas, entre outros. Deste modo, a criança irá aperfeiçoar os seus sentidos e compreender os diferentes elementos da natureza (Ferland, 2005).

“Devido ao carácter dinâmico e imprevisível do espaço exterior, sujeito a constantes mudanças, por força da natureza ou da ação humana, podemos considerar que este apresenta uma riqueza dificilmente quantificável, fornecendo inúmeras possibilidades de desafios, brincadeiras, aventuras e aprendizagens para as crianças” (Bento, 2012, p.8).

Em suma, é a brincar que a criança está feliz, está envolvida, que experimenta e experiencia o que a envolve e que se desenvolve a vários níveis (cognitivo, motor e sócio-afectivo). Assim como o brincar é útil para a criança de forma individual, será indispensável para o adulto que ela será “amanhã” (Anexo VIII), tal como Chateau refere “A infância é, portanto, a aprendizagem necessária para a idade madura.” (p. 7).

1.3. Brincar e Desenvolvimento

Ferland (2005) refere que “brincar é um admirável motor de desenvolvimento da criança” (p. 42), assim como Bronfenbrenner (1996), OCEPE (1997), Sousa (2003), Ferland (2004) e Moyles (2006) referem que através do brincar a criança se desenvolve aos níveis cognitivo, motor e sócio-emocional.

Importa referir que é nos primeiros anos de vida que a criança adquire as mais importantes aprendizagens a todos os níveis (Neto, n. d.). Deste modo, a brincar a criança aprende a *saber-fazer* e a *saber-ser*, desenvolvendo competências que serão o seu suporte em momentos da sua vida do dia-a-dia (Ferland, 2005).

Moyles (2006) refere que nos contextos de educação, o brincar, o currículo e a aprendizagem estão directamente relacionadas entre si, assim como “o comportamento evolui em função da interacção entre a pessoa e o meio ambiente” (Bronfenbrenner, 1996, p. 14). Deste modo, a criança desenvolve-se de um modo informal, natural, a partir de uma estimulação casual, resultando da “imitação, tentativa e erro e liberdade de movimento” (Neto, n. d., p. 5).

Ferland (2004) refere que desde o nascimento a criança vai adquirindo as diferentes competências, nomeadamente segurar objectos, mudar de posição, realizar jogos e associar, utilizar brinquedos, resolver problemas, brincar com os amigos, entre outros.

De acordo com Gomes (2010), Piaget (*in* Sprinthall & Sprinthall, 2000) defende que existem três etapas fundamentais do brincar, associadas ao seu desenvolvimento, nomeadamente:

1. Dos 0 aos 2 anos que englobam actividades essencialmente motoras (deslocação, manipulação), ao nível da imitação da fala, fomentando a auto-estima da criança;
2. Entre os 2 e os 6/7 anos há um enorme desenvolvimento ao nível do jogo simbólico, permitindo o desenvolvimento da linguagem, do cognitivo, através da reprodução de imagens e de experiências vividas;
3. A partir dos 7 anos, as actividades envolvem mais regras, em que as crianças procuram desenvolver estratégias na tomada de decisões,

moldando o seu comportamento de acordo com as diferentes situações.

Através do brincar, a criança desenvolve diversas linguagens, nomeadamente “o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação, a música” (Kishimoto, 2010, p. 6). Previamente à aquisição da linguagem verbal, a criança comunica com o adulto através de olhares e de gestos.

Gaspar (2010) salienta que “o brincar vygotskyano é uma actividade que cria zonas de desenvolvimento próximo e, ao fazê-lo, promove a aprendizagem e o desenvolvimento” (p. 8). Deste modo, as zonas de desenvolvimento próximo (ZDP) referem-se “à distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial” (Gaspar, 2010, p. 8).

É importante referir que o adulto deve proporcionar à criança momentos para brincar, tendo por objetivo que ela se “auto-eduque, para que todo o seu ser se possa desenvolver, o mais diversificado leque de experiências. Sobretudo experiências de que ela tenha necessidade e de que goste – movimento, acção, jogos, brincadeiras, explorações, etc.” (Sousa, 2003, p.139). Deste modo, Ferland (2004) refere também a importância da observação da criança enquanto brinca, pois assim podem-se obter informações acerca do seu desenvolvimento e das suas habilidades.

Por fim, importa salientar que cada criança é única e que cada uma tem um ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento, que deve ser respeitado (OCEPE, 1997; Hohmann & Weikart, 2007).

1.3.1. Desenvolvimento Cognitivo

De acordo com diferentes autores (Neto, n. d.; Bronfenbrenner; 1996; OCEPE, 1997; Gaspar, 2010; Sousa, 2003; Ferland, 2004; Smith, 2006; Moyles, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Gomes, 2010), o brincar promove o desenvolvimento cognitivo aos níveis da linguagem, da resolução de problemas, do pensamento crítico, da observação, da concentração, da criatividade, da imaginação e do conhecimento acerca de vários temas.

É através do brincar que a criança começa a estabelecer uma relação objecto/palavra, pois aprende a atribuir significados da relação directa com os estímulos e/ou objectos (experiências) e aprende a transformar as suas vivências em algo planeado (simbolizações).

De acordo com Kishimoto (2010), no que concerne ao desenvolvimento da linguagem, este deve-se a quatro acções essenciais, nomeadamente:

1. O “falado” que inclui a conversação, troca de ideias, a audição de histórias, aprendizagem de canções e ver e ouvir televisão;
2. O “escrito” em que a criança contacta com elementos escritos como os livros, cartazes, panfletos e revistas;
3. O “visual” que implica a realização de desenhos e pinturas, as construções e a animação;
4. O “modo crítico”, quando na conversação se discute acerca da qualidade dos programas de televisão, acerca de brinquedos, etc.

É através das brincadeiras em torno do jogo simbólico que a criança aumenta o seu vocabulário, ou seja, enquanto brinca com outras crianças ou com a educadora, está a imaginar momentos e acções, que vão partilhando entre si e através do contar, recontar, recriar histórias (Kishimoto, 2010; Smith, 2006).

Na idade pré-escolar, as crianças começam a revelar curiosidade na linguagem, divertindo-se com rimas, quadras e trocadilhos, sendo estes jogos de palavras importantes para o desenvolvimento da linguagem da criança (Smith, 2006).

A criatividade verifica-se através de jogos de verbalização, da imitação de papéis sociais, jogos dramáticos, criatividade expressiva e espontaneidade. Deste modo, como refere Sousa (2003), a “criatividade parece ser uma capacidade ou aptidão humana para produzir acções intelectuais inteiramente novas e desconhecidas de que as produz” (p. 189).

1.3.2. Desenvolvimento Motor

De acordo com diferentes autores (Neto, n. d.; Bronfenbrenner, 1996; OCEPE, 1997; Sousa, 2003; Ferland, 2004; Smith, 2006; Moyles, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Gomes, 2010), o brincar promove o desenvolvimento motor aos níveis das habilidades motoras (locomotivas, manipulativas grossa e fina, coordenação visuo-motora, posturais) e das competências motoras (força, velocidade, resistência, coordenação motora, flexibilidade).

Na idade pré-escolar, as crianças movimentam-se com maior agilidade devido ao facto de já terem adquirido um maior número de competências motoras, ao contrário das crianças com menos de 3 anos. Quando as crianças, por exemplo, imitam cães, cavalos, abelhas, etc., estão a criar situações de descoberta e de adaptação dos próprios movimentos às brincadeiras e aos seus objectivos, procurando desenvolver actividades de equilíbrio e de coordenação cada vez mais complexos.

Embora a criatividade tenha sido mencionada no tópico anterior, está também aliada ao movimento através da dinamização de momentos vivenciados pela criança com recurso ao movimento. Assim, o jogo simbólico revela-se então importante no desenvolvimento motor da criança (Hohmann & Weikart, 2007).

Serrão (2012) refere ainda que a idade pré-escolar é crucial para a aquisição e aperfeiçoamento de competências motoras, uma vez que as crianças experimentam diferentes movimentos e posturas do seu corpo. Nesta fase as crianças revelam gosto e prazer em se desafiarem a elas próprias através dos movimentos, culminando assim em desenvolvimento. Estas competências vão ser as bases para uma aprendizagem, seguindo-se o aperfeiçoamento das habilidades motoras, quer ao nível quantitativo, quer qualitativo.

É através do movimento que a criança vai ao encontro de objectos e de situações que a levam a observar, a tocar, a explorar e a experienciar (Sousa, 2003).

1.3.3. Desenvolvimento Sócio-Afectivo

De acordo com diferentes autores (Neto, n. d.; Bronfenbrenner; 1996; OCEPE, 1997; Sousa, 2003; Ferland, 2004; Smith, 2006; Moyles, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Gomes, 2010), o brincar promove o desenvolvimento sócio-afectivo aos níveis da sociabilidade, da autonomia, compreensão e aceitação de regras, avaliação, apreciação crítica aos seus comportamentos, acções e trabalhos seus e dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar; aceitação e compreensão da diferença entre pares; avaliação do risco, sensação de prazer, de satisfação, de realização, de afirmação, de coragem, de perseverança, de dedicação, de cooperação e de espírito de sacrifício.

Vygotsky, citado por Pimentel (2007), defende que ao brincar a criança está a criar regras comportamentais, mesmo que não estejam definidas no início.

O brincar fomenta o desenvolvimento da criança ao nível sócio-afectivo, auxiliando-a a conhecer-se a si própria e a estabelecer relações com os outros.

Na essência, brincar permite desenvolver a autoconfiança, a autonomia e a curiosidade (Gomes, 2010).

Através do brincar com outras crianças ou adultos, há determinadas regras e limites, estabelecidas pelas crianças, que são cumpridas e determinadas, assim como as funções de cada um. Deste modo, e embora a criança possa alterar as regras a qualquer altura, o facto de as cumprir já está a adquirir novas aprendizagens (Smith, 2006).

Oliveira (2000) afirma que é através do brincar que a criança desenvolve a sua espontaneidade e a sua criatividade, assim como a aceitação de regras sociais e morais.

Por fim, importa salientar que, através do brincar, a criança “treina-se para a vida real” (Ferland, 2005, p. 43), pois “uma brincadeira ou exploração em que a criança se envolveu emocionalmente, de um modo total, é uma vivência que fica indelével no seu espírito” (Sousa, 2003, p.140).

1.4. Brincar como Estratégia de Ação nos Contextos de Educação

“Embora hoje em dia muitos pais e professores, não vejam esta importância considerável do jogo, pensando-o como brincadeira inconsequente, perda de tempo e disparate até, na realidade ele era já, há milénios, considerado como a mais eficaz forma de educar” (Sousa, 2003, p. 150).

Sousa (2003) refere que a transmissão do saber continua a ser a metodologia mais utilizada nas escolas, embora esta seja cada vez mais questionada pelas mesmas e pelos sistemas de ensino e alvo de estudo pelos investigadores da área. No entanto, é um facto, segundo Sousa (2003), que quem detém as melhores classificações tem mais e melhores ofertas de trabalho, sendo esta ideia difícil de contornar. Sousa (2003) salienta ainda que as aprendizagens com maior relevância para o ser humano, como amar, compreender, mas também controlar os esfíncteres, não são ensinadas através de transmissão. Assim, a criança necessita de explorar, de experienciar, de vivenciar para poder adquirir conhecimentos.

Embora a transmissão de saberes rejeite a formação do ser, esta considera o conhecimento indispensável na sua formação, estando as duas profundamente interligadas. No entanto, uma educação que seja exclusivamente baseada na transmissão de saberes com uma desvalorização da formação pessoal, leva à formação de um ser com problemas psicológicos, frustrado, com conflitos e a uma vida sem amor (Sousa, 2003).

Apesar da Declaração Universal dos Direitos da Criança afirmar que “A Criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se para promover o gozo destes direitos” (Declaração Universal dos Direitos da Criança. ONU, 1959), Ferreira (2010) salienta que actualmente o brincar está a ser desvalorizado e pouco fomentado nos jardins-de-infância. Salienta ainda que os adultos parecem não ter consciência da importância do brincar no desenvolvimento global da criança.

Ferland (2005) refere que se verificou uma desvalorização do jogo por parte das educadoras de infância num relatório realizado no Canadá, publicado em Junho

de 2004. Neste relatório, é referido que as educadoras deveriam apoiar mais as iniciativas das crianças, incentivando-as a criar/inventar e dando-lhes autonomia para que possam gerir a sua brincadeira.

Kishimoto (2010) vai mais longe e critica a pouca qualidade da educação infantil no Brasil, afirmando que esta “pode estar relacionada com a concepção equivocada de que o brincar, por ser livre, depender da criança, não demanda observação, registo e nem planeamento” (p. 4). Deste modo, para além da educação relacionada com os cuidados nas creches e jardins-de-infância, também o brincar deve estar relacionado.

Assim, nos contextos de educação, o educador deve incentivar a criança a explorar, a observar e a expressar-se (Pires & Pires, 1992).

Sousa (2003) salienta que a experimentação directa é mais relevante e marcante para o ser humano do que a transmissão de um conhecimento, pois há uma vivência emocional que irá contribuir para a formação do pensamento e da personalidade do adulto. Por exemplo, é totalmente diferente a observação de folhas numa aula de botânica, comparativamente ao contacto directo com o exterior, o passear no campo onde há a activação dos cinco sentidos (sentir texturas, cheirar diferentes cheiros, verificar as cores, os sons da natureza, entre outros).

Sousa (2003) e Smith (2006) enaltecem que a criança tem variadas potencialidades e que é necessária a intervenção do educador através da organização do ambiente e dos estímulos apresentados à criança. É então fulcral o papel do educador para apoiar “a criança nos caminhos educativos que ela decide percorrer, ao mesmo tempo que, pela sua acção, a motiva e incentiva no esforço e perseverança que são necessários para manter o percurso educativo projectado e empreendido pela criança” (Sousa, 2003, p. 144).

Bronfenbrenner (2002) afirma que a creche e o jardim-de-infância, a seguir ao lar familiar, são o ambiente que mais promove o desenvolvimento global da criança nos primeiros anos de vida.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) salientam cinco aspectos, para uma prática educativa de qualidade, que o educador deve ter sempre em conta, nomeadamente:

1. Observar - a criança e o grupo, com o objectivo de recolher as informações necessárias;
2. Planear – o processo educativo e as intenções educativas;
3. Agir – executar as intenções educativas;
4. Avaliar – reflectir acerca dos aspectos positivos e negativos das acções;
5. Comunicar – dar a conhecer a toda a comunidade educativa as acções realizadas.

Também referem a importância do espaço exterior como um contínuo do espaço interior, devendo este ser alvo de preocupação e de planeamento por parte do educador.

É através do brincar e do espaço intencionalmente planeado que o educador deve articular este com os diferentes conteúdos, assim como conhecer os interesses e necessidades das crianças.

“O Jogo, na escola, é um dos meios da pedagogia activa e em casa ele também pode ser objecto de aquisição e reforço de conhecimentos escolares” (Pires, 1992, p. 387).

Para Gomes (2010), o brincar é como uma ferramenta que os pais e educadores devem utilizar no desenvolvimento da criança, salientando que é um requisito indispensável. Ou seja, o brincar pode ser utilizado na educação pré-escolar como veículo privilegiado do desenvolvimento cognitivo, motor e sócio-afectivo das crianças. É através deste que as crianças se sentem motivadas e entusiasmadas para a prática de diferentes actividades motoras, por exemplo.

Kishimoto (2010) enaltece que é através dos diferentes materiais, objectos, brinquedos que a criança começa a aprender a brincar, fazendo reproduções e recriações de novas brincadeiras. Deste modo, o educador deve estar em constante observação, intervindo e ensinando novas brincadeiras, sendo necessário um planeamento preciso e objectivo do ambiente educativo.

Kishimoto (2010) salienta a importância de apetrechar as creches e jardins-de-infância com brinquedos de qualidade, trocando-os quando estão estragados ou deixaram de ter interesse para a criança, devendo estes serem “duráveis, atraentes e

adequáveis, apropriados a diversos usos, garantir a segurança, ampliar oportunidades para brincar, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de género, classe social e etnia, não estimular a violência, incluir diversidade de materiais e tipos: tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais” (p. 4). Refere ainda a importância de um ambiente planeado, ou seja, a disposição dos objectos e materiais, se a criança tem acesso ou não aos mesmos.

“Brincar implica a utilização inteligente do objecto lúdico, na medida exacta em que esse objecto serve a educação pelo brinquedo. O contributo deste trabalho para o desenvolvimento da actividade lúdica, sobretudo na sua vertente psicopedagógica, completa a noção do brinquedo na sua relação com a função simbólica” (Santos, 1991, p. 5 e 6).

De acordo com o artigo 9º das Directrizes Curriculares Nacionais Brasileiras para a Educação Infantil (Brasil, 2009), referido por Kishimoto (2010), a interacção da criança com os educadores é de extrema importância, sendo relevante na medida em que cria uma maior complexidade e qualidade nas brincadeiras e a auxilia a aprofundar os seus conhecimentos do mundo social.

Também a relação entre crianças, que acontece permanentemente nas creches e jardins-de-infância, é um meio para o aumento do repertório de actividades, da produção das mesmas e de troca de ideias.

A relação instituição/família, é importante para a compreensão de quais os brinquedos e brincadeiras favoritas da criança.

O educador deve ver a criança com um ser único, aceitando-a “tal como ela é, com as suas contradições, com o seu desejo de brincar, de se movimentar, de descobrir, de explorar... de ser feliz vivendo num clima de paz e de liberdade, é o clima mais adequado para um equilibrado desenvolvimento da personalidade, e, portanto, um clima educacional adequado” (Sousa, 2003, p. 127). Deste modo, irá promover uma relação humana, plena de amor e de afectos.

“A liberdade em educação inclui a liberdade de iniciativa, a liberdade de opção na escolha das actividades, no uso do material, na expressão e na criatividade” (Sousa, 2003, p. 123). Habitualmente, na educação pré-escolar, esta situação verifica-se devido ao facto das salas estarem organizadas por áreas (faz-de-conta,

leitura, construções, expressão plástica, etc.), o que permite a livre iniciativa por parte da criança.

O modelo curricular High/Scope para o ensino pré-escolar surgiu no ano 1962, devido às preocupações sentidas por David P. Weikart, na altura director dos serviços especiais, no que se refere às crianças em risco, de bairros pobres de Ypsilanti, Michigan. Weikart verificou que as crianças obtinham rendimentos escolares baixos, concluindo que a sua causa inicial estaria numa educação pré-escolar pobre em estímulos e oportunidades (Hohmann & Weikart, 2007).

O referido modelo assenta na aprendizagem pela acção, que leva a criança a conhecer o mundo que a rodeia. Este currículo privilegia a iniciativa da criança, traduzindo-se em experiências-chave, ou seja, “interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, p.5).

O modelo High/Scope traduz-se essencialmente na “roda de aprendizagem”, onde é salientada a importância da rotina diária (planear-fazer-rever, tempo em pequeno grupo, tempo em grande grupo), da avaliação (trabalho em equipa, registos ilustrativos diários, planeamento diário, avaliação da criança), da interacção adulto/criança (estratégias de interacção, encorajamento, abordagem de resolução de problemas face ao conflito) e do ambiente de aprendizagem (áreas, materiais e armazenamento).

Com o objectivo de potenciar o desenvolvimento da criança, o currículo High/Scope propõe um ambiente de aprendizagem activa através da organização por áreas de interesse das crianças. Estas áreas devem estar bem definidas, organizadas de forma visualmente atractiva, com materiais práticos para que as crianças os possam transportar ou deslocar e o espaço ser sobretudo atraente (Hohmann & Weikart, 2007).

O modelo curricular High/Scope propõe então a organização do espaço através de seis orientações e princípios gerais, ou seja, seis áreas:

- 1) Área da arte: tintas, lápis, tintas, folhas, barro, materiais de tecelagem;
- 2) Áreas das construções: blocos de construção, veículos;
- 3) Área dos livros: livros de histórias, enciclopédias;

- 4) Área da casa: bonecos, utensílios e outros materiais de cozinha, camas, roupas;
- 5) Área de música e movimento: instrumentos musicais, cassetes, rádio, jogos de movimento;
- 6) Área dos brinquedos: puzzles, jogos de encaixe.

Posto isto, Hohmann e Weikart (2007), tendo por base os princípios e orientações gerais do modelo High/Scope, reviram o número de áreas, apresentando estratégias para preparar cada uma destas:

1. Área da areia e água – materiais de encher e esvaziar (baldes, garrafas de plástico, copos), flutuantes (cortiça, pedras, esponjas), conchas, pedras;
2. Área dos blocos – materiais de construção (blocos de diferentes materiais e formatos), veículos;
3. Área da casa – materiais de cozinhar e comer (utensílios de cozinha, panelas), bonecas, roupas, vassouras, caixas e caixotes, camas, lençóis;
4. Área das actividades artísticas – diferentes tipos de papel, materiais de pintura e impressão (pincéis, tintas, carimbos, lápis), de escritório (tesouras, fita-cola, cola, elásticos, cordéis), de modelagem e moldagem (plasticina, barro);
5. Área dos brinquedos – materiais de classificar (blocos lógicos, cubos), puzzles, jogos de encaixe de peças, jogos de cartas, dominós, lotos;
6. Área da leitura e da escrita – livros, revistas, material de escrever;
7. Área da carpintaria – ferramentas (martelos, serras, berbequim), pregos, parafusos, materiais de construção (em plástico, madeira, esferovite);
8. Área da música e movimento – instrumentos musicais, leitor de cd's/cassetes/rádio, materiais para dançar (lenços, faixas);
9. Área dos computadores – computador, monitor, impressora, programas adequados;
10. Área de exterior – estruturas fixas, brinquedos com rodas (triciclos, bicicletas), materiais diversos (bolas, arcos, cordas).

Figueiredo (2012) salienta que “Os contextos de infância portugueses, privilegiam os espaços interiores em detrimento dos espaços exteriores” (p. 206). Deste modo, as crianças passam uma grande maioria do seu tempo diário em espaços fechados, traduzindo-se num menor período de tempo para actividades livres e espontâneas. Figueiredo (2012) salienta ainda que, de acordo com Kittã (2003), se a criança não estiver em contacto com o exterior, não poderá desenvolver uma relação com o meio.

“A oferta de espaços, materiais e actividades não convencionais possibilitam a exploração activa da realidade/meio dando origem a uma actividade mental intensa e, conseqüentemente, ao desenvolvimento” (Figueiredo, 2012, p.207).

Por fim, é importante salientar que “o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção.” (Hohmann & Weikart, 2007, p.1)

1.5. Papel da Família no Brincar da Criança

De acordo com Neto (n. d.) têm-se verificado mudanças ao nível da estrutura familiar (e. g. divórcios ou separações, elevadas cargas horárias laborais dos pais). Deste modo, a criança passa cada vez mais tempo sozinha, entretendo-se com meios electrónicos (e. g. computadores, televisão) ou em actividades programadas para a ocupação do tempo livre das crianças. Ferland (2005) salienta ainda que os pais optam por estas actividades porque pensam que através destas as crianças se vão desenvolver a vários níveis, julgando ser o melhor para elas. No entanto, verifica-se que o mais importante para a criança é ter tempo livre para um brincar livre e espontâneo.

Actualmente na nossa sociedade parece existir uma certa relutância por parte dos pais em brincarem com os seus filhos, pensando ser uma perda de tempo. No entanto, também se tem verificado que há pais que não sabem como brincar com os seus filhos, ou que se sentem desconfortáveis, concluindo que não é necessário envolverem-se nas brincadeiras (Webster-Stratton, 2010).

Brincar é muito importante para a criança, assim como também é importante que o adulto brinque com ela, não devendo este utilizar o brincar como um momento para manter a criança ocupada.

Através do brincar entre pais e filhos, estão a ser estabelecidos fortes laços afectivos entre ambas as partes e a ser mantida uma boa interacção. No entanto, muitas das vezes, quando participam na brincadeira procuram torná-la numa actividade educativa, isto é, com o objectivo de alcançar um produto final (Ferland, 2004; Ferland, 2005).

Gaspar (s/d) refere que os pais deveriam brincar, sem realizar qualquer actividade paralelamente e de forma participativa, 10 minutos por dia com os seus filhos em idade pré-escolar. Deste modo, os pais estão a investir nos seus filhos, prevenindo que os seus filhos sofram de distúrbios de comportamento (e.g. hiperactividade, oposição, desafio, agressividade).

Ferland (2005) refere que é preferível que os pais brinquem diariamente com os seus filhos por 15 minutos do que durante muito tempo num só dia, por exemplo.

Se os pais brincarem diariamente, estão a transmitir à criança a importância do brincar e que é um momento agradável para ambos. Se assim for, a criança evitará de pedir constantemente momentos de atenção ao adulto.

O adulto revela então ter um papel importante no brincar, transmitindo à criança segurança, fazendo-a sentir-se competente no que está a realizar, e criando-lhe oportunidades de brincadeira (Santos, 2008).

Através da observação, o adulto pode perceber quais os interesses da criança e quais as suas habilidades (Ferland, 2004).

As crianças que brincam com os pais ao jogo de faz-de-conta, revelam uma menor tendência para o desenvolvimento de problemas comportamentais (Webster-Stratton, 2010). Deste modo, o mesmo autor salienta aspectos que poderão auxiliar os pais nas brincadeiras com os filhos, nomeadamente:

1. Não impor regras, não estruturar, não organizar as brincadeiras e deixar que a criança as conduza, atribuindo-lhe o poder de decisão;
2. Ter em conta o ritmo da brincadeira de acordo com a idade, para que a criança não se sinta frustrada;
3. Adequar os brinquedos e brincadeiras com os interesses da criança, assim como com a sua faixa etária;
4. Evitar sinais evidentes de uma competição que a criança não tenha a menor hipótese de sair vencedora;
5. Elogiar sempre as crianças e encorajar as suas ideias, não proibindo a criança de realizar uma brincadeira específica;
6. Promover o jogo de faz-de-conta, por exemplo através de brinquedos de cozinha, de fantoches, de disfarces para vestir, entre outros;
7. Estar atento às brincadeiras que os filhos estão a realizar, ao invés de estar completamente absorto com o que está a fazer;
8. Utilizar narrativas descritivas (desenvolvimento da linguagem) acerca do que a criança está a fazer, realizando comentários de elogio e apoio;
9. Utilizar descrições acerca dos objectos, por exemplo se é pequeno, amarelo, se está à frente, se é um triângulo, etc.;

10. Identificar as emoções e sentimentos sentidos nos momentos de brincadeira, assim como explicar o porquê desses sentimentos, para que a criança se desenvolva ao nível emocional;
11. Encorajar o filho a brincar com outras crianças, e elogiá-lo sempre;
12. Estimular o filho para resolver os seus problemas, de forma a pensar, a sentir-se confiante, entusiasmado e a brincar de forma autónoma;
13. Levar as crianças a sentir que o adulto lhe dá atenção durante a brincadeira, caso contrário poderão requerer a sua atenção de forma negativa (por exemplo, através de birras).

Por fim, Webster-Stratton (2010) salienta que é importante que o adulto estipule um período para brincar com a criança, seguindo-se de um aviso quando o momento de brincadeira está para terminar e quando se dá por terminado. É importante também que o adulto brinque com a criança diariamente e que esteja bem-humorado.

É de salientar que os pais deverão atribuir importância ao brincar e perceber as suas repercussões no desenvolvimento global da criança. O brincar entre os pais e os filhos revela-se também importante na medida em que são fortalecidos os seus laços afectivos e a criança aprende a gerir os seus sentimentos de raiva, medo ou inadaptação.

Tal como foi referido anteriormente, também é igualmente relevante que os pais tenham consciência da importância da criança brincar no exterior. Deste modo, devem procurar oferecer à criança momentos para o fazer, não impedir constantemente a criança de testar os seus limites (saltar de uma elevação, por exemplo) ou de realizar comentários que interferem com estes momentos, de se sujar, entre outros (Ferland, 2005).

Ferland (2005) revela que os pais podem integrar a brincadeira nas tarefas diárias (que aborrecem toda a família) e/ou transformá-las em brincadeiras/ actividades lúdicas, momentos prazerosos para a criança e a família.

Assim, conclui-se que é importante que “deixemos que o nosso pensamento se eleve uma cabeça acima de si mesmo e brinquemos com as nossas crianças como

elas merecem – é um direito delas e uma responsabilidade nossa” (Gaspar, 2010, p. 10).

1.6. Revisão de Estudos sobre Brincar e a Criança

Apresentamos as principais investigações nacionais relacionadas com o brincar e que estão na gênese do presente estudo, nomeadamente com as percepções e concepções acerca do brincar da e com a criança.

Azevedo (1995) realizou um estudo intitulado “Brincar – o que pensam os educadores de infância”, através de inquérito por questionário a 42 educadores de infância e 69 alunos finalistas do curso de educação de infância. Realizou ainda uma comparação dos seus dados com os recolhidos por Van der Kooij e Van den Hurk (1991), relativamente aos pais. A autora concluiu que:

1. Os educadores de infância detêm uma ideia de brincar muito global.
2. O brincar é considerado importante no desenvolvimento da criança.
3. O brincar livre é considerado como uma actividade não orientada.
4. A criança deve ter momentos para brincar ao longo do dia.

Howorth (2006) realizou um estudo intitulado “Brincar a Sério: concepções das mães sobre a importância da actividade lúdica no desenvolvimento da criança”, tendo recolhido os dados através de uma entrevista semiestruturada a mães de crianças entre os 3 e os 4 anos de idade. A autora pôde concluir que:

1. As mães atribuem importância ao brincar por parte das crianças;
2. Referem o fim-de-semana como o momento semanal com mais tempo para brincar;
3. O jogo de faz-de-conta é o preferido das crianças;
4. As crianças brincam sozinhas e com os pares, fora do contexto educativo.

Pires (2009) realizou uma investigação intitulada “A importância da actividade lúdica: avaliação das percepções de crianças com Necessidades Educativas Especiais e seus Pais”, através de inquéritos por questionário aos três grupos (pais, crianças e professores). Neste estudo, Pires (2009) salienta a importância da actividade lúdica no desenvolvimento global de crianças com e sem necessidades educativas especiais e refere qual a importância que os pais, os professores e as crianças lhe atribuem.

Uma das principais conclusões do trabalho foi o facto das crianças identificarem o porquê de os adultos não brincarem com elas, alegando falta de tempo, ocupações que têm e a idade. Concluiu ainda que os pais pensam que as crianças do 1º ciclo deveriam ter mais tempo para brincar.

Serrão (2009) desenvolveu um estudo intitulado de “O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança”, que teve como objectivos compreender as concepções que as educadoras de infância de um concelho da Região Autónoma da Madeira detêm acerca das potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança e se este é utilizado na sua prática educativa. Para a recolha das informações foi utilizado um inquérito por questionário.

A autora concluiu que:

1. A maioria das educadoras atribui importância ao jogo no desenvolvimento global da criança;
2. As educadoras privilegiam o jogo na sua planificação;
3. As potencialidades do jogo podem ser influenciadas pela planificação, ambiente educativo e estratégias utilizadas pelas educadoras;
4. As crianças jogam diariamente no jardim-de-infância.

Figueiredo (2012) desenvolveu um estudo relacionado com o tempo que as crianças passam no exterior dos jardins-de-infância. Deste modo, averiguou que as crianças passam um curto período de tempo nos espaços exteriores. Figueiredo (2012) enaltece que, comparativamente a estudos semelhantes na Noruega,

verificaram-se diferenças significativas, sendo que as crianças norueguesas permanecem nos espaços exteriores com maior frequência do que as crianças portuguesas.

Reis (2013) realizou um estudo intitulado de “Brincar a sério”, em que os inquiridos foram crianças de 5 anos que frequentavam os jardins-escola João de Deus de todo o país. Este estudo teve como principal objectivo averiguar o que as crianças pensam acerca do brincar, quais as suas brincadeiras preferidas em casa e na escola, com quem gostam de brincar, quais os objectos que necessitam, se o tempo que têm para o fazer é suficiente e com quem brincam mais. Para a recolha destes dados foi utilizado um questionário concebido para o efeito que foi lido e preenchido pelo adulto com as respostas dadas pelas crianças.

Reis (2013) concluiu que:

1. Todas as crianças gostam de brincar;
2. A maioria das crianças considera o brincar como divertido, bom e feliz;
3. O género da criança influencia as brincadeiras preferidas (rapazes gostam de actividades com mais movimento);
4. Algumas brincadeiras estão relacionadas com a zona geográfica;
5. Os amigos, a mãe e o pai são os principais companheiros de brincadeira;
6. Os vizinhos e as educadoras são os menos referidos como companheiros de brincadeira.

No seu estudo, Reis (2013) refere ainda a importância do brincar e a função do educador no proporcionar de momentos livres e espaços para brincar, assim como os pais devem promover também estes momentos e ter tempo para brincar com os seus filhos.

A autora refere ainda a importância do brincar e a função do educador no proporcionar de momentos livres e espaços para brincar, assim como os pais devem promover também estes momentos e ter tempo para brincar com os seus filhos.

CAPÍTULO II: INVESTIGAÇÃO

2.1. Definição do Problema

Investigadores como Azevedo (1995), Pires (2009), Serrão (2012) e Reis (2013), referem que o brincar e a actividade lúdica são importantes para o desenvolvimento da criança aos níveis cognitivo (e. g. linguagem, criatividade, resolução de problemas), motor (e. g. locomoção, manipulação, coordenação motora) e sócio-afectiva (e. g. compreensão e aceitação de regras, cooperação). No entanto, estes estudos não consideram a informação sobre o brincar efectivo da criança, ou seja, o tempo dedicado ao brincar e sua tipologia.

Este estudo, pretende averiguar a concepção e a opinião dos encarregados de educação (EE) e das educadoras de infância (EI) sobre o brincar, bem como os tipos de brincadeira e o tempo que as crianças dispõem para o fazer.

Assim, pretendemos analisar o nível de valorização do brincar dos EE e das EI.

2.2. Objectivos do Estudo

Face ao exposto, quanto aos dois grupos, encarregados de educação e educadoras de infância, o nosso estudo tem três objetivos principais:

1. Comparar ao nível das actividades que os encarregados de educação e as educadoras de infância consideram como brincar.
2. Comparar ao nível das actividades que os encarregados de educação e as educadoras de infância consideram adequadamente como brincar.
3. Comparar ao nível da pontuação dada pelos encarregados de educação e pelas educadoras de infância à importância atribuída ao brincar.

Para além dos anteriores, pretendemos estudar em cada um dos grupos: a) quais as actividades que os encarregados de educação e as educadoras de infância

consideram serem brincar, b) o grau de importância atribuída pelos encarregados de educação e pelas educadoras de infância do brincar no desenvolvimento da criança.

No âmbito deste trabalho consideramos também os seguintes objectivos complementares, alvo de análise estatística descritiva, para cada um dos dois grupos com vista a determinar:

1. Encarregados de educação:

- a) O tempo que a criança dispõe, num dia de semana habitual, para brincar, após sair da creche/jardim-de-infância;
- b) O tempo que os encarregados de educação brincam directamente com os seus filhos;
- c) O tempo que a criança brinca num dia de fim-de-semana;
- d) Quais as brincadeiras preferidas da criança;
- e) O local onde as crianças revelam preferência por brincar (interior ou exterior);
- f) As brincadeiras preferidas que os encarregados de educação recordam da sua infância.

2. Educadoras de infância:

- a) Quanto tempo disponibilizam para as crianças brincarem;
- b) Qual o tempo que as educadoras de infância brincam directamente com as crianças;
- c) Quais as áreas de preferência das crianças em contexto de sala na creche/jardim-de-infância;
- d) Quais as brincadeiras preferidas das crianças na creche/jardim-de-infância;
- e) O local onde as crianças revelam preferência por brincar (interior ou exterior);
- f) As brincadeiras preferidas que as educadoras de infância recordam da sua Infância.

2.3. Hipóteses

Considerando o problema e os objectivos definidos, estabelecemos as seguintes hipóteses estatísticas:

H₀₁ – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os encarregados de educação e as educadoras de infância ao nível do número de actividades que estes consideram como sendo brincar.

H₀₂ – Não existem diferenças estaticamente significativas entre os encarregados de educação e as educadoras de infância ao nível do número de actividades que se considera adequadamente como brincar.

H₀₃ – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a pontuação dada pelos encarregados de educação e pelas educadoras de infância à importância atribuída ao brincar.

2.4. Metodologia

2.4.1. Amostra

Tendo por base o tema a estudar e a área da educação de infância, delimitou-se a população, sendo que, de acordo com os autores Piaget (1951), Kishimoto (2010) e Gomes (2010), referenciados no Capítulo I, a criança inicia o brincar estruturado a partir dos 2 anos de idade. Deste modo, foram seleccionados encarregados de educação com educandos dos 2 anos aos 6 anos de idade, assim como educadoras de infância que trabalhassem actualmente com crianças da mesma faixa etária, no concelho de Coimbra.

Na escolha da amostra, recorreremos ao método de amostragem por conveniência, ou seja, creches e jardins-de-infância no concelho de Coimbra.

Participaram no estudo 470 encarregados de educação com 36.86 ± 4.33 anos de idade (400 do sexo feminino e 70 do sexo masculino), de crianças com idades

compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Participaram 28 educadoras de infância com 40.86 ± 9.70 anos de idade, com grupos de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos.

2.4.2. Variáveis

Variável independente: os dois grupos inquiridos, ou seja, encarregados de educação e educadoras de infância.

Variáveis dependentes:

1. Número de acções consideradas como brincar pelos inquiridos (no grupo A de questões);
2. Número de acções de brincar adequadamente consideradas como tal pelos inquiridos (no grupo A de questões);
3. Pontuação atribuída à importância do brincar pelos inquiridos (no grupo B de questões).

2.4.3. Instrumento

Com o objectivo de recolher dados junto dos encarregados de educação e das educadoras de infância, e à semelhança de estudos similares, optámos pela recolha através de inquérito por questionário. Deste modo, foram concebidos dois inquéritos, para os dois grupos, encarregados de educação (Anexo II) e educadoras de infância (Anexo III).

Os referidos questionários foram adaptados com base nas investigações de Azevedo (1995) e Pires (2009).

Na concepção dos questionários foram considerados diferentes aspectos, nomeadamente o *design* do mesmo, a apresentação inicial do estudo (com garantia de confidencialidade e anonimato) e do investigador, o número total de páginas,

questões fechadas e questões abertas. Os questionários foram aplicados a 2 encarregados de educação e a 2 educadoras de infância. Com base nas respostas dadas, não se procederam a alterações significativas no questionário inicial que se veio a assumir como questionário definitivo.

Os questionários são constituído por três grupos de questões, precedidos de questões relativas aos dados pessoais do inquirido. Deste modo:

1. O grupo A é constituído por uma listagem de actividades, em que o inquirido deve assinalar quais as que considera não serem brincar.
2. O grupo B é composto por afirmações referentes às implicações do brincar na criança e no seu desenvolvimento. Nesta questão foi utilizada uma escala de *Likert* de grau de concordância, onde o inquirido atribuiu uma classificação, desde “discordo totalmente” até “concordo totalmente”, a cada afirmação.
3. O grupo C é formado por questões fechadas e abertas, onde o inquirido refere o tempo dedicado ao brincar pelas crianças e juntamente com o adulto, quais as brincadeiras e locais preferidos das crianças e quais as que o adulto recorda da sua infância.

No grupo de questões A, foram consideradas como não brincar as seguintes acções: 1) “Ir às compras com um adulto”; 2) “Tomar banho”; 3) “Mudar de roupa”; 4) “Sentar-se no banco de trás do carro com um adulto”.

No grupo de questões C foi realizada uma análise das respostas relativas às brincadeiras na infância. Deste modo, realizou-se uma categorização das respostas de acordo com as áreas de interesse da criança do modelo curricular do pré-escolar High/Scope, revisto por Hohmann e Weikart (2007) (Anexo VII).

Importa referir que realizámos alterações face aos questionários originais de Azevedo (1995) e Pires (2009).

Relativamente ao grupo A, ou seja, à listagem de actividades em que o inquirido deve assinalar quais as que considera não serem brincar, optámos por listar no nosso questionário 35 afirmações, em vez de Azevedo (1995) que apresenta 40.

Esta alteração prende-se com o facto de Azevedo (1995) referir no seu estudo que “o conjunto de sujeitos faz pouca discriminação entre o que é brincar e o que não é” (p. 116), ou seja, procurámos reduzir o número de afirmações para que os inquiridos pudessem reflectir um pouco mais acerca de cada uma.

Entre os questionários, registámos que o nosso questionário tem 23 afirmações iguais e 11 afirmações semelhantes (alterações de verbo, género, etc.). O nosso questionário tem 2 afirmações novas, comparativamente a Azevedo (1995) e foram excluídas deste último 7 afirmações, pelo mesmo motivo acima referido (Anexo IV).

O grupo de questões B, onde se procurou avaliar o nível de importância atribuído pelos EE e pelas EI ao brincar, foi elaborado tendo por base os questionários de Azevedo (1995) e de Pires (2009). Deste modo, verificou-se que o nosso questionário tem: 8 afirmações semelhantes (alterações, por exemplo, de expressões, verbos) e 2 iguais ao de Azevedo (1995), 2 afirmações iguais e 12 afirmações semelhantes (alterações de, por exemplo, conceitos-chave) comparativamente ao de Pires (2009) e que o nosso tem 3 afirmações que resultaram da junção, com alterações, dos dois questionários em questão. Por fim, importa referir que o questionário de Azevedo (1995) era composto por 15 afirmações, o de Pires (2009) relativamente aos pais tinha 23 e aos professores tinha 33, e o nosso questionário tem 29 afirmações no total (Anexo V).

No grupo de questões C, fechadas e abertas, onde o inquirido refere o tempo dedicado ao brincar pelas crianças, pelas crianças juntamente com o adulto, quais as brincadeiras e locais preferidos das crianças e quais as que o adulto recorda da sua infância, foi realizado tendo por base as últimas questões mencionadas no questionário de Pires (2009). Na comparação entre questionários, verificou-se que o nosso questionário tem uma questão semelhante ao de Pires (2009) e que o nosso tem mais quatro questões comparativamente a este (Anexo VI).

2.4.4. Procedimentos e Recolha de Dados

Com o objectivo de recolher os dados na população estatística, foram realizados alguns procedimentos formais para a obtenção de autorização por parte das creches e jardins-de-infância. Deste modo, foi entregue presencialmente uma carta (Anexo I) de apresentação que continha informação acerca do investigador, do âmbito do estudo e seus objectivos, assim como um exemplar de cada questionário. Nos casos em que se verificou necessidade, foi ainda realizado um contacto através de *e-mail* para a direcção de algumas instituições.

2.5. Procedimentos Estatísticos

A comparação entre os encarregados de educação e as educadoras de infância, ao nível das actividades consideradas como brincar, das actividades que são consideradas adequadamente como brincar e da pontuação atribuída à importância do brincar, foi efetuada usando a *ANOVA one-way*. O pressuposto da normalidade da variável dependente, nos diferentes grupos definidos, pelos cruzamentos das variáveis independentes, foi avaliado pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors* para amostras superiores a 30. Quando este pressuposto não se verifica fica salvaguardado devido ao Teorema do Limite Central, $n \geq 30$ (Pestana & Gageiro, 2008; Laureano, 2011; Marôco, 2011).

O teste estatístico de *Levene* foi utilizado para verificar a assunção da homogeneidade. Quando este pressuposto não se verifica fica salvaguardado, pois o teste F (*ANOVA one-way*) é robusto a violações da mesma quando o número de observações em cada grupo é igual (Pestana & Gageiro, 2008, p.278; Marôco, 2011, p.138). Para efetuar a comparação múltipla recorreu-se ao teste estatístico *post-hoc Tukey HSD*. Quando o pressuposto da homogeneidade não se verificou, usou-se o teste *post hoc* de *Games-Howell* (Vincent, 1999; Martinez, & Ferreira, 2007; Laureano, 2011).

A *estimativa da dimensão do efeito*, η^2 , (i.e., a proporção da variação nas variáveis dependentes que se pode explicar pelas variáveis independentes) foi feita de acordo com Pallant (2010) (Hopkins, Hopkins & Glass, 1996; Hopkins, 2002). À parte da *dimensão do efeito*, apresentamos também a potência do teste correspondente. A análise da potência do teste é um procedimento fundamental para validação das conclusões alcançadas na análise inferencial Marôco (2011).

Tabela 1. Classificação da dimensão do efeito para testes não paramétricos

Eta Squared		
Min	Max	
0	0.01	Muito pequena
0.01	0.09	Pequena
0.09	0.25	Moderada
0.25	0.49	Grande
≥ 0.49		Muito grande

Esta análise foi realizada através do programa IBM SPSS Statistics (versão 22) para um nível de significância de 5%.

Relativamente às questões do grupo C, onde pretendemos verificar o tempo que a criança dispõe para brincar na creche/jardim-de-infância, após sair da mesma e num dia de fim-de-semana, o tempo que os encarregados de educação e as educadoras de infância brincam com as crianças, quais as áreas da sala na creche/jardim-de-infância onde as crianças preferem brincar, quais as brincadeiras preferidas das crianças em casa e na creche/jardim-de-infância, o local (interior ou exterior) onde as crianças revelam preferência por brincar e quais as brincadeiras que os encarregados de educação e as educadoras de infância recordam da sua infância, realizou-se uma análise descritiva univariada dos resultados (Marôco, 2011; Laureano, 2011) para este tipo de estudos.

2.6. Resultados

Os resultados são apresentados seguindo a sequência dos grupos de questões do questionário. Assim, são apresentados os dados associados aos grupos A (identificação das actividades consideradas brincar pelos EE e pelas EI) e B (pontuação atribuída ao brincar pelos EE e pelas EI). De seguida, é apresentada a análise descritiva (grupo de questões C) relativa ao tempo dedicado ao brincar pelas crianças e pelas crianças juntamente com o adulto, brincadeiras preferidas das crianças e quais as que o adulto recorda da sua infância.

2.6.1. Actividades Consideradas Como Brincar

A tabela 2 mostra que os EE e as EI, na sua maioria, consideraram quase todas as acções apresentadas como brincar, à excepção das consideradas no tratamento de dados como “não brincar” (“Ir às compras com um adulto”; “Tomar banho”; “Mudar de roupa”; “Sentar-se no banco de trás do carro com um adulto”).

Tabela 2. Frequência das actividades consideradas brincar por parte dos encarregados de educação e das educadoras de infância

Brincadeira	É Brincar				Não é Brincar			
	E.E.		E.I.		E.E.		E.I.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ver um livro	408	86,8	25	89,3	62	13,2	3	10,7
Fazer torres com blocos	459	97,7	28	100	11	2,3	0	0
Fazer um desenho	435	92,6	24	85,7	35	7,4	4	14,3
Cavar na areia/terra	462	98,3	28	100	8	1,7	0	0
Jogar à apanhada	463	98,5	28	100	7	1,5	0	0
Ir às compras com o adulto	116	24,7	14	50	354	75,3	14	50
Pintar	445	94,7	26	92,9	25	5,3	2	7,1
Ir passear a uma quinta onde há animais	415	88,3	24	85,7	55	11,7	4	14,3
Tomar banho	277	58,9	20	71,4	193	41,1	8	28,6
Balançar-se num cavalo de baloiço	463	98,5	28	100	7	1,5	0	0
Ouvir música	397	84,5	24	85,7	73	15,5	4	14,3
Recortar	427	90,9	25	89,3	43	9,1	3	10,7

Manipular utensílios de cozinha	317	67,4	26	92,9	152	32,3	2	7,1
Empurrar carrinhos no chão	464	98,7	28	100	6	1,3	0	0
Lavar a loiça das bonecas	459	97,9	28	100	10	2,1	0	0
Jogar às cartas	460	97,9	24	85,7	10	2,1	4	14,3
Correr	461	98,1	26	92,9	9	1,9	2	7,1
Colocar argolas em estacas	458	97,4	28	100	12	2,6	0	0
Limpar o pó com o adulto	251	53,4	23	82,1	219	46,6	5	17,9
Andar de bicicleta	461	98,1	27	96,4	9	1,9	1	3,6
Mudar de roupa	178	37,9	19	67,9	292	62,1	9	32,1
Despejar uma caixa de brinquedos	423	90	27	96,4	47	10	1	3,6
Dar pontapés a uma bola	463	98,5	28	100	7	1,5	0	0
Colocar contas numa caixa	441	93,8	27	96,4	29	6,2	1	3,6
Cantar uma canção	443	94,3	26	92,9	27	5,7	2	7,1
Cantarolar e baloiçar-se de um lado para o outro	450	95,7	26	92,9	20	4,3	2	7,1
Sentar-se no banco de trás do carro com um adulto	131	27,9	12	42,9	339	72,1	16	57,1
Soprar bolas de sabão	462	98,3	28	100	8	1,7	0	0
Falar sozinho	424	90,2	27	96,4	46	9,8	1	3,6
Tocar tambor	461	98,1	28	100	9	1,9	0	0
Trepar para cima de um banco ou de uma vedação	333	70,9	24	85,7	137	29,1	4	14,3
Passear no campo	431	91,7	25	89,3	39	8,3	3	10,7
Dar pão aos patos	427	90,9	26	92,9	43	9,1	2	7,1
Fazer colares com massas	455	96,8	27	96,4	15	3,2	1	3,6
Dar banho às bonecas	459	97,9	28	100	10	2,1	0	0

Não existem evidências estatísticas que o facto de ser encarregado de educação ou educadora de infância tem um efeito significativo ao nível das actividades que consideraram, como sendo brincar ($F_{(1,496)}=3,434$, p-value=0,064, $\eta^2=0,07$, potência= 0,456, dimensão do efeito pequena).

Não existem evidências estatísticas que o facto de ser encarregado de educação ou educadora de infância tem um efeito significativo ao nível das actividades que são consideradas adequadamente como brincar ($F_{(1,496)}=1,079$, p-value=0,299, $\eta^2=0,02$, potência= 0,179, dimensão do efeito pequena).

2.6.2. Nível de Importância do Brincar

Existem evidências estatísticas que o facto de ser encarregado de educação ou educadora de infância tem um efeito significativo ao nível da pontuação atribuída ao brincar ($F_{(1,496)}=5,610$, $p\text{-value}=0,018$, $\eta^2= 0,011$, potência= 0,657, dimensão do efeito pequeno), constatando-se que as EI atribuem maior importância ao brincar do que os encarregados de educação.

No grupo B, procedemos à análise descritiva de uma variável latente que resulta da pontuação atribuída pelos grupos em cada uma das questões relacionadas com a importância atribuída ao brincar (Hill & Hill, 2012).

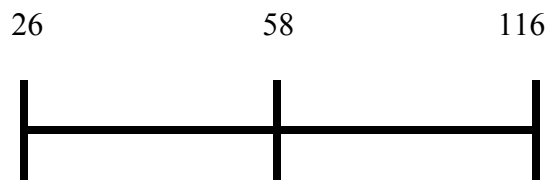


Figura 1. Escala de pontuação (valor mínimo, médio e máximo) da variável latente

Verificámos uma tendência positiva nos dois grupos (EE com média de 99,2 e EI com média de 102,2). Deste modo, constatamos que os encarregados de educação e as educadoras de infância valorizam a importância do brincar da criança (Figura 1).

2.6.3. Oportunidades e Tipos de Brincar

Sobre o tempo que as crianças dispõem para brincar (questão 1), segundo os EE, observamos que a maioria das crianças (63,4%) dispõe de 1h30 ou mais para brincar, num dia de semana habitual após saírem da creche/jardim-de-infância (Figura 2).

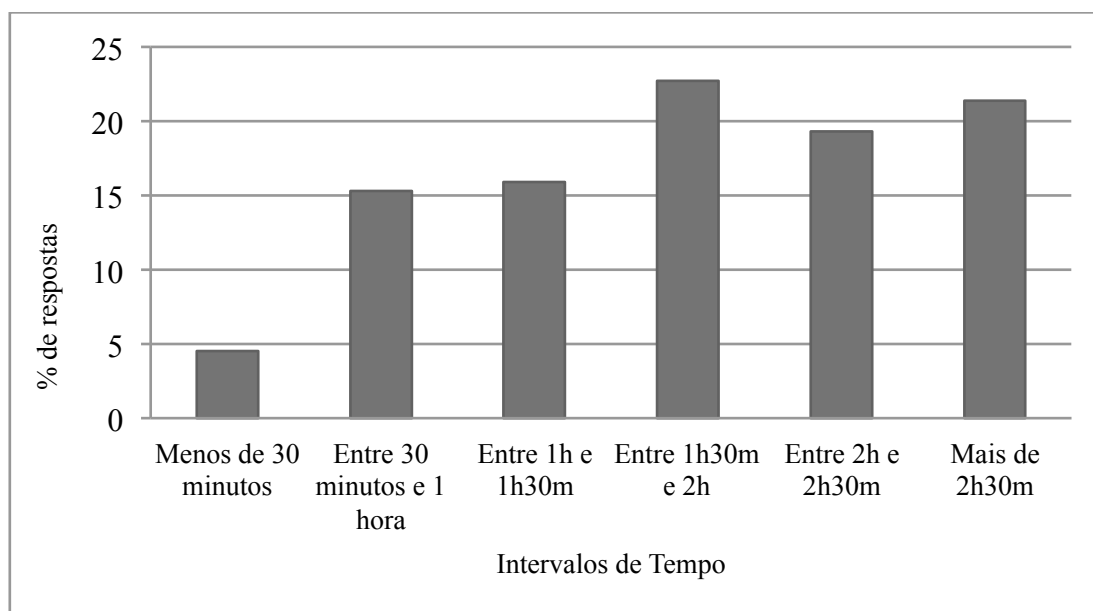


Figura 2. Percentagem de respostas relativamente às categorias de intervalo de tempo que as crianças brincam num dia de semana segundo os EE

Sobre o mesmo assunto, relacionado com o tempo para brincar que as EI disponibilizam às suas crianças num dia de semana (questão 1), na creche/jardim-de-infância, a maioria das inquiridas (64,3%) respondeu que proporciona mais de 2h30m para brincar (Figura 3).

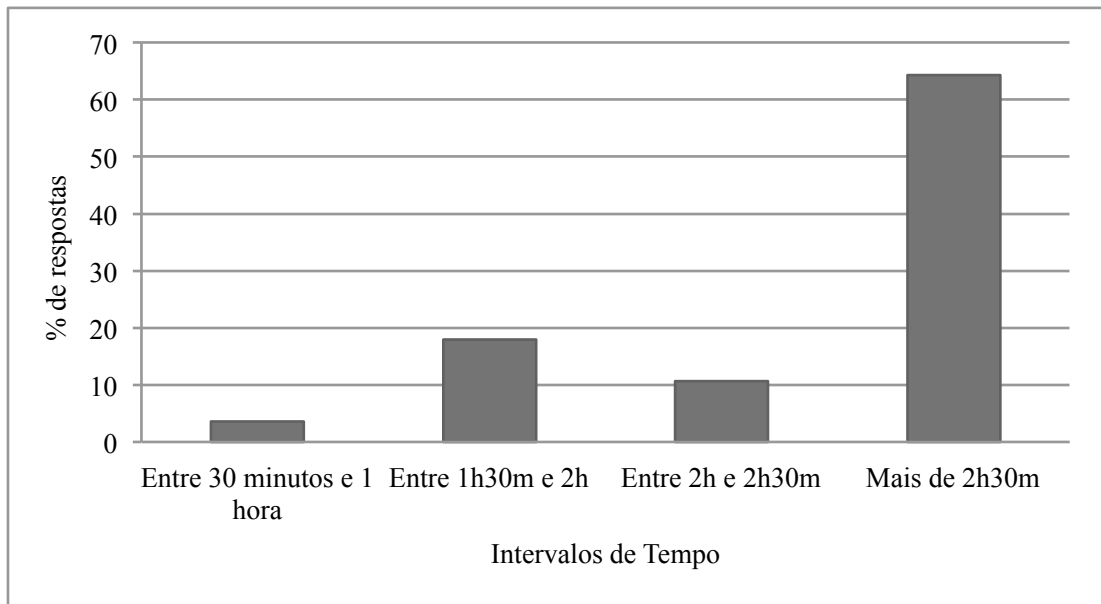


Figura 3. Percentagem de respostas relativamente às categorias de intervalo de tempo que as EI disponibilizam às suas crianças para brincarem diariamente

No que concerne ao tempo que os EE brincam diariamente com o seu educando/a (questão 2), verificou-se que a maioria (61,6%) brinca menos de 1h, sendo que o maior número de respostas corresponde ao intervalo de tempo entre 30 minutos e 1h (39,7%) (Figura 4).

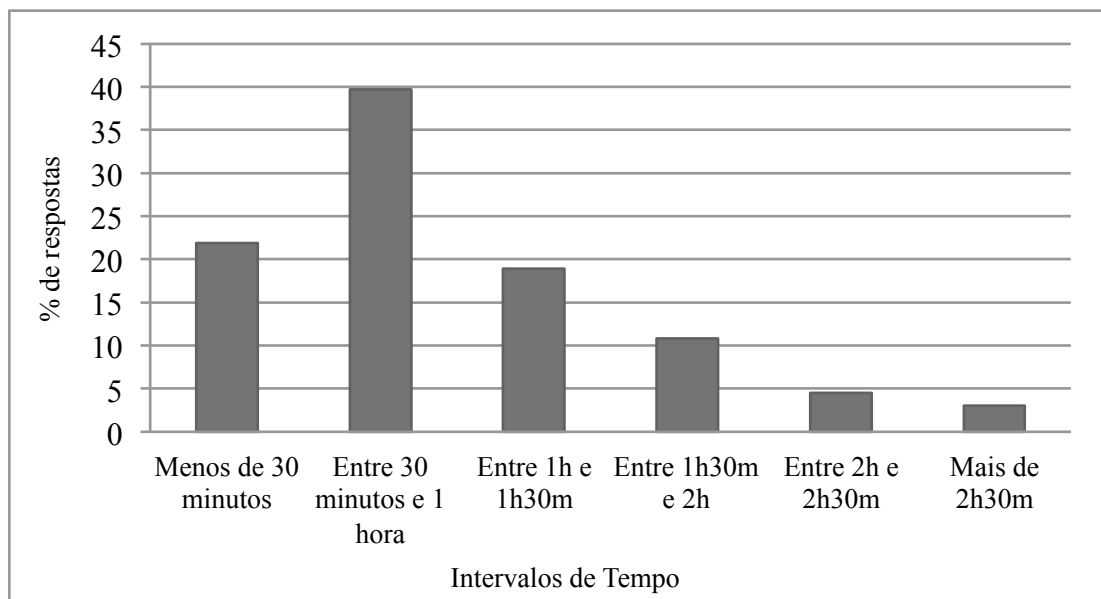


Figura 4. Percentagem de respostas relativamente às categorias de intervalo de tempo que os EE brincam, num dia de semana habitual, directamente com os seus educandos

Sobre o mesmo assunto, relativamente ao tempo que as EI brincam diariamente com as suas crianças (questão 2), verificou-se uma maior percentagem de respostas no intervalo de tempo entre 30 minutos e 1h (39,3%), seguindo-se de mais de 2h30 (28,6%) (Figura 5).

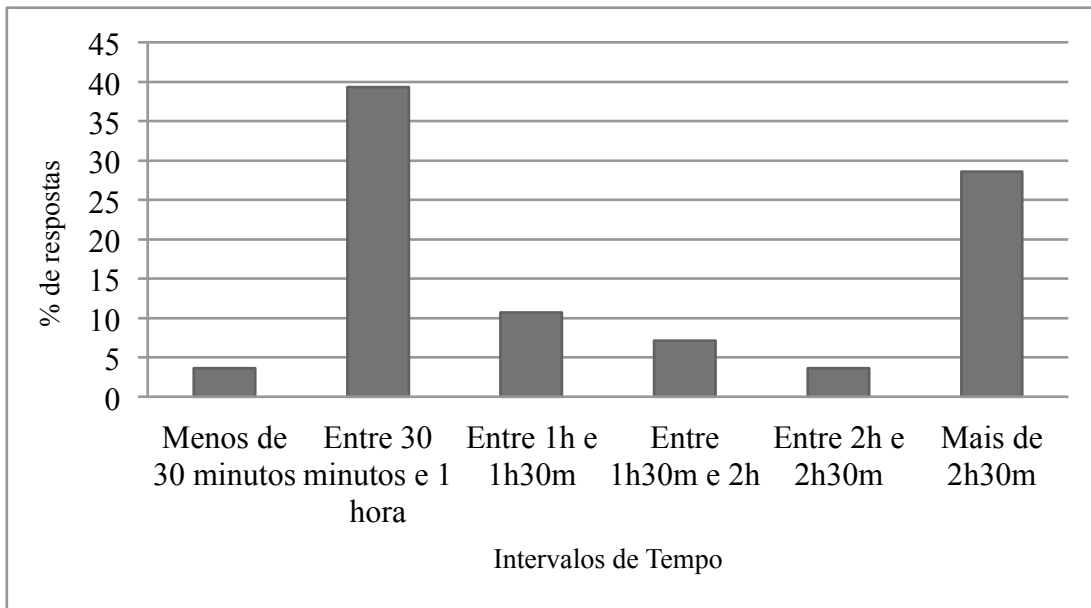


Figura 5. Percentagem de respostas relativamente às categorias de intervalo de tempo que as EI brincam directamente com as suas crianças

Quanto ao tempo que as crianças dispõem para brincar num dia de fim-de-semana (questão 3), de acordo com os EE, verificou-se que a maioria (81,7%) das crianças dispõe de mais de 2h30m (Figura 6).

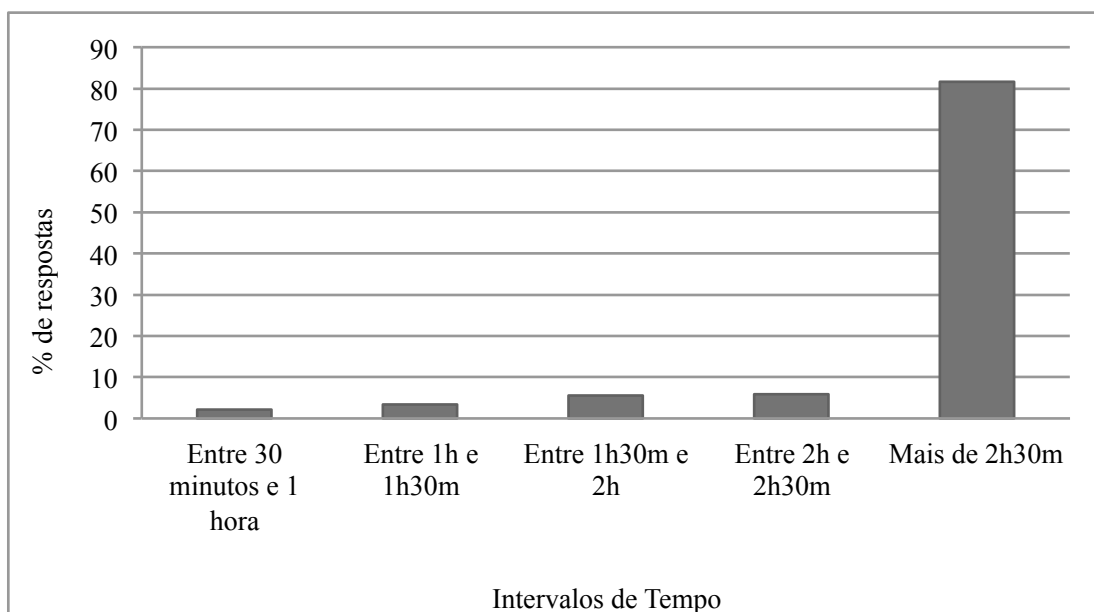


Figura 6. Percentagem de respostas relativamente às categorias de intervalo de tempo que as crianças brincam num dia de fim-de-semana de acordo com os EE

Relativamente à questão 3, no questionário das EI, que interroga as mesmas acerca da área da sala onde as suas crianças revelam como primeira preferência por brincar, verificou-se que foram apenas referidas as áreas da casa (71,4%) e da leitura e escrita (14,3%), sendo que a primeira obteve uma maior percentagem de respostas.

Quanto à segunda preferência, verificaram-se maiores percentagens de resposta nas áreas dos blocos (35,7%), seguida da área da leitura e escrita (17,9%) e das actividades artísticas (10,7%).

Por fim, quanto à terceira preferência, verificou-se uma maior percentagem de respostas nas áreas da casa (21,4%), a mesma percentagem nas áreas dos blocos (17,9%) e das actividades artísticas (17,9%) e por fim na dos brinquedos (10,7%) (Figura 7).

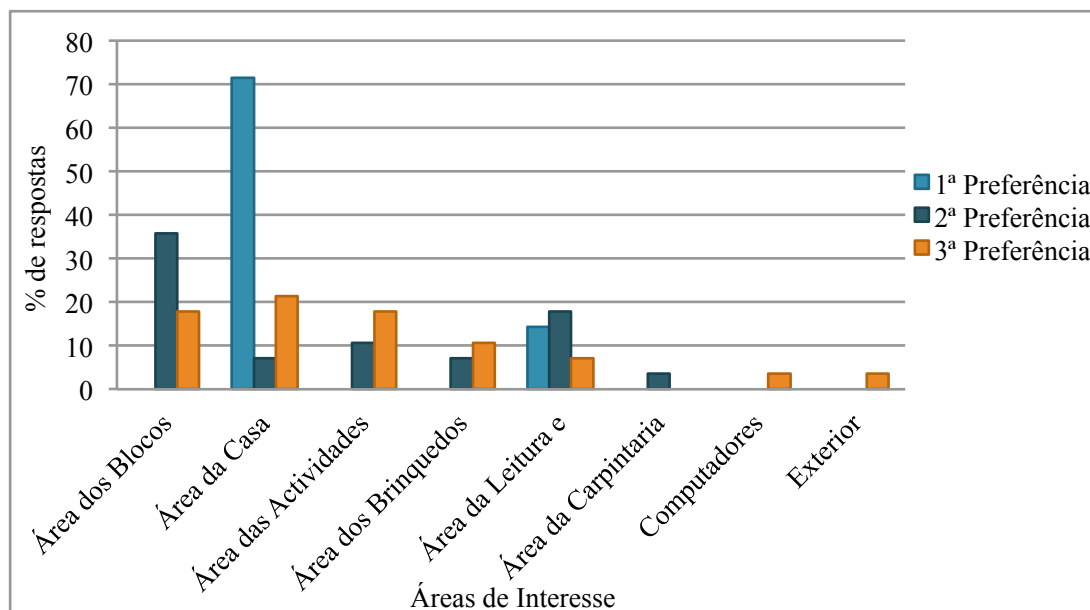


Figura 7. Percentagem de respostas relativas às primeiras, segundas e terceiras preferências das crianças pelas áreas da sala, de acordo com as EI

Relativamente às brincadeiras preferidas dos seus educandos (questão 4), de acordo com as respostas dos respectivos EE, observou-se uma maior incidência como primeira opção, a área do exterior (25,1%) (e. g. brincar no parque infantil, andar de baloiço, andar de triciclo e de bicicleta), seguida da área dos blocos (19,7%) (e. g. blocos de construção, carros em miniatura) e por fim da área da casa (19,5%) (e. g. bonecas, brincar aos pais e às mães, jogo de faz-de-conta).

No que concerne à segunda, verificou-se uma maior incidência das respostas novamente na área do exterior (23,6%), seguindo-se a área da casa (17,6%) e a área dos blocos (13,4%).

Quanto à terceira opção, verificou-se novamente uma maior preferência pela área do exterior (27%), depois a área das actividades artísticas (12,7%) e por fim a dos blocos (10,8%). Apenas nesta terceira opção se verificou uma percentagem, embora reduzida (0,2%), na preferência pelas brincadeiras na área da carpintaria (Figura 8).

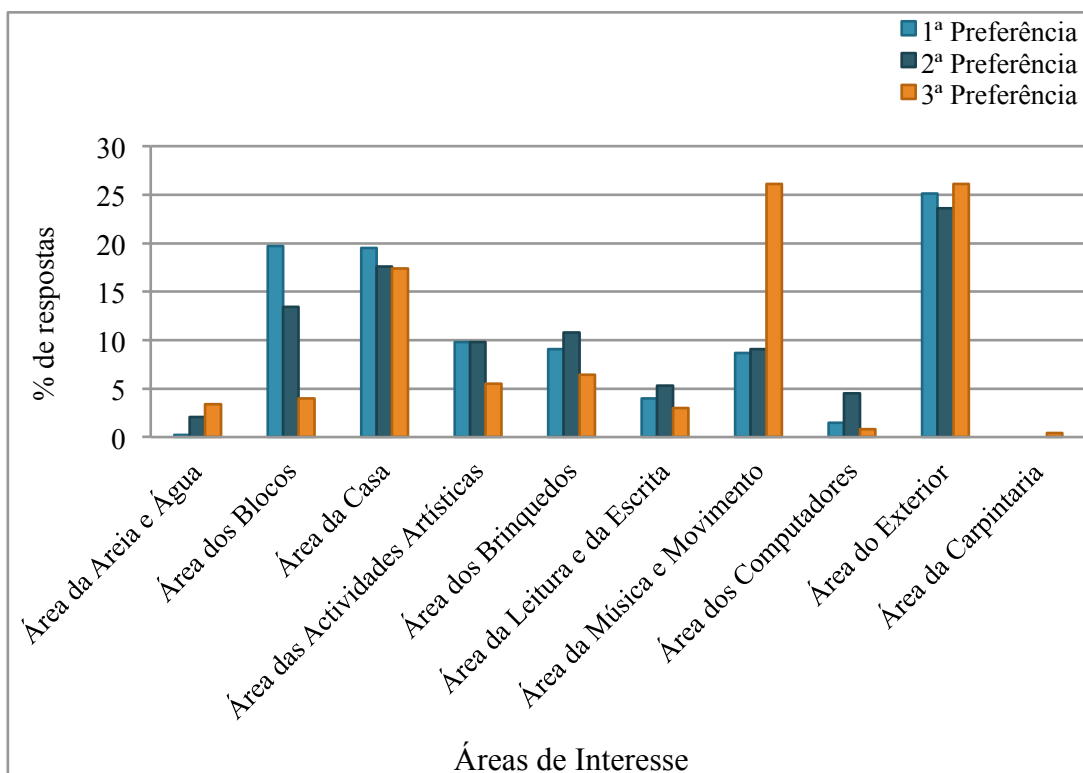


Figura 8. Percentagem de respostas relativas às primeiras, segundas e terceiras brincadeiras preferidas pelas crianças, de acordo com os EE

Relativamente às respostas dadas pelas EI no que concerne à primeira brincadeira preferida pelas crianças do seu grupo (questão 4), verificou-se uma maior incidência na área da casa (50%), seguida da área da música e movimento (17,9%) e por fim a área do exterior (14,3%).

No que concerne à segunda brincadeira preferida, verificou-se uma maior incidência na área dos blocos (32,1%), seguindo-se a área da casa (21,4%) e a área do exterior (21,4%) com a mesma percentagem de respostas.

Quanto à terceira brincadeira preferida, verificou-se novamente uma maior preferência pela área dos blocos (21,4%), depois a área da música e movimento (17,9%) e por fim a da casa (14,3%) (Figura 9).

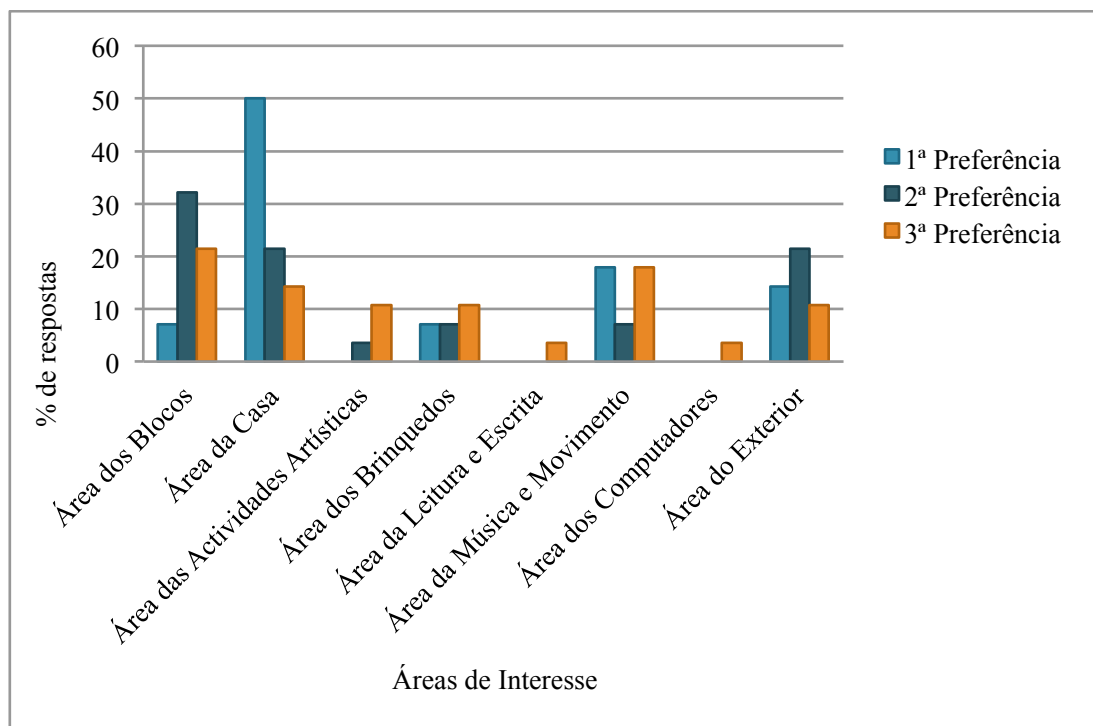


Figura 9. Percentagem de respostas relativas às primeiras, segundas e terceiras brincadeiras preferidas pelas crianças, de acordo com as EI

Quando questionados sobre a preferência pelo exterior ou interior (questão 5), a maioria dos EE (73,9%) respondeu que os seus educandos revelam preferência por actividades no exterior.

Relativamente à mesma questão acerca do local preferido das crianças para brincar (questão 5), a maioria das EI (67,9%) também respondeu no exterior.

No que concerne à questão sobre a primeira brincadeira que os encarregados de educação recordam da sua infância (questão 6), verificou-se como primeira preferência a área do exterior (34,8%) (e. g. andar de bicicleta, jogar à bola, brincar na rua), seguida da área da música e movimento (29,9%) (e. g. jogo do elástico, jogo da macaca, escondidas) e, por fim a da área da casa (23,8%) (e. g. bonecas, brincar aos pais e às mães, jogo de faz-de-conta). Nesta primeira preferência verificou-se ausência de frequência na área dos computadores.

Como segunda brincadeira preferida, verificou-se um maior número de respostas na área da música e movimento (30,8%), seguindo-se a área do exterior (30,6%) e a área da casa (15,7%).

Como terceira brincadeira preferida, verificou-se uma frequência igual nas áreas do exterior e da música e movimento (26,1%), seguindo-se depois a área da casa (17,4%) e por fim a dos brinquedos (6,4%) (Figura 10).

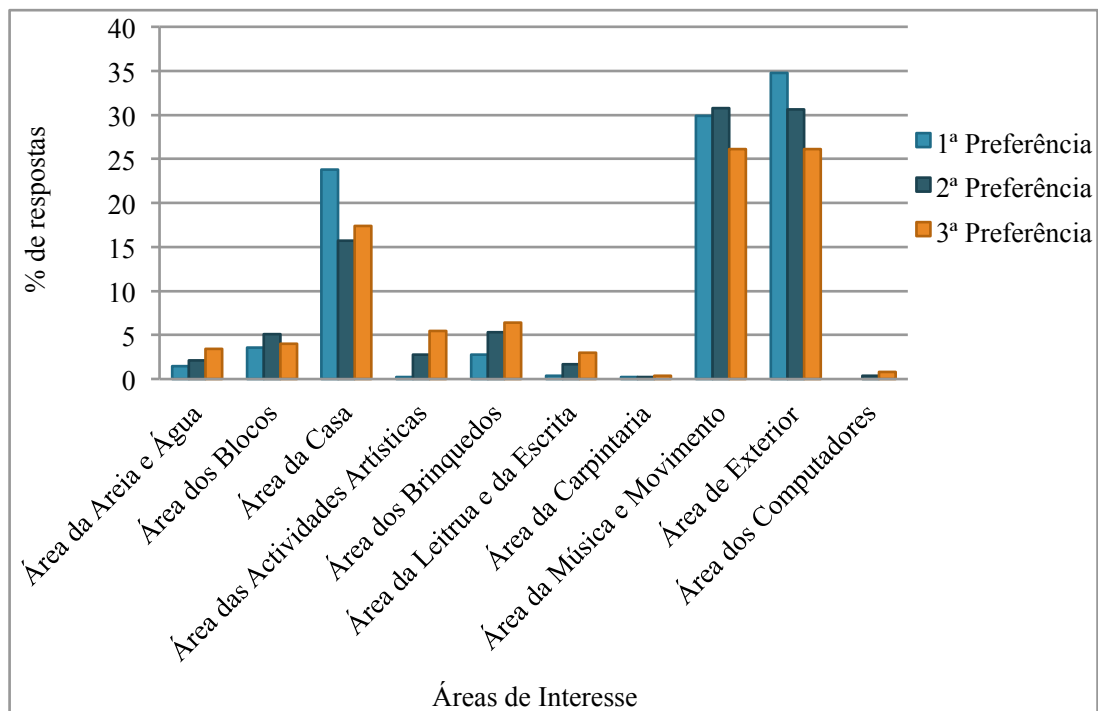


Figura 10. Percentagem de resposta dos EE relativamente às primeiras, segundas e terceiras brincadeiras preferidas que recordam da sua infância

No que diz respeito à questão sobre a primeira brincadeira que as EI recordam da sua infância (questão 6), verificou-se que foram apenas referidas quatro áreas. Destas quatro áreas, verificou-se um maior número de respostas na área da música e movimento (46,4%), seguida da área da casa (35,7%) e por fim a área do exterior (14,3%).

Como segunda brincadeira preferida, verificou-se como preferência a área da música e movimento (57,1%), seguindo-se a área do exterior (32,1%) e da casa (10,7%), sendo que foram apenas estas as áreas identificadas pelas EI.

Quanto à terceira brincadeira preferida, verificou-se uma preferência pela área da música e movimento (53,6%), depois a área do exterior (17,9%) e por fim a da casa (10,7%), sendo que mais uma vez não foram identificadas todas as áreas (Figura 11).

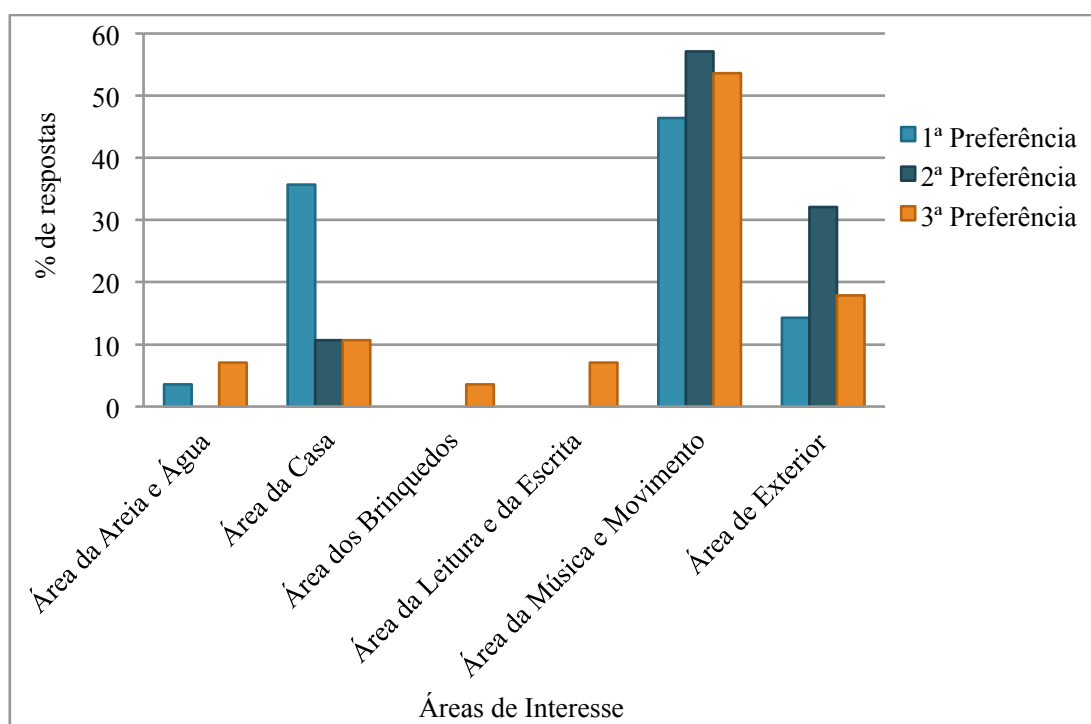


Figura 21. Percentagem de respostas das EI relativamente às primeiras, segundas e terceiras brincadeiras preferidas que recordam da sua infância

2.7. Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos revelam que os Encarregados de Educação e as Educadoras de Infância valorizam o brincar. Este facto foi também constatado por Azevedo (1995), Howorth (2006) e Serrão (2009).

No que respeita ao número de acções consideradas como brincar pelos inquiridos não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os EE e as EI ao nível das actividades consideradas. No seu estudo, Azevedo (1995) refere que, de acordo com os seus dados das educadoras de infância e dos alunos de educação de infância, comparados com os dados dos pais recolhidos por Van der Kooij e Van den Hurk (1991), não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente ao número de acções adequadamente consideradas como brincar pelos EE e pelas EI não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre ambos. Em síntese, os dois grupos têm a mesma concepção do brincar e identificam as acções de brincar adequadamente. Estes resultados coincidem com os obtidos por Azevedo (1995), embora a amostra seja diferente do nosso estudo, que não verificou diferenças significativas entre as educadoras de infância e os alunos de educação de infância, comparados com os pais dos dados de Van der Kooij e Van den Hurk (1991). Azevedo (1995) refere ainda “que o conjunto de sujeitos faz pouca discriminação entre o que é brincar e o que não é” (p. 116).

No que concerne à pontuação atribuída à importância do brincar pelos inquiridos, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os EE e as EI, sendo que as EI atribuem maior importância ao brincar do que os EE. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Azevedo (1995), embora a pergunta e a amostra não sejam iguais, em que foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre as educadoras de infância e os alunos de educação de infância, comparados com os pais dos dados de Van der Kooij e Van den Hurk (1991).

Sobre as oportunidades para as crianças brincarem, designadamente tempo de brincadeira, também se registou que os dois grupos oferecem às crianças oportunidades para brincar ao longo do dia, como se pode verificar de seguida.

No grupo de questões relativas às oportunidades proporcionadas pelos EE às crianças para brincar (grupo C de questões), salientamos que:

1. A maioria das crianças brinca entre 1h a mais de 2h30 num dia de semana habitual após sair da creche/jardim-de-infância. Se adicionarmos o tempo que brincaram durante o dia na creche/jardim-de-infância o valor de tempo total diário de brincadeira livre proporcionada à criança é bastante elevado. Atendendo ao facto salientado por Neto (n. d.), Ferland (2005), Homem (2009) e Ferreira (2010), que referem que é importante a criança brincar e que esta deve ter momentos para brincar ao longo do dia, supomos que este valor é satisfatório para o efeito que se prevê ocorrer.
2. A maioria dos encarregados de educação brincam entre 30 minutos a 1h diariamente com os seus filhos. Tal facto é relevante visto Gaspar (s/d) e Ferland (2005) afirmarem ser importante que os pais brinquem no mínimo 10 a 15 minutos diários com os seus filhos.
3. Num dia de fim-de-semana as crianças têm mais tempo livre e brincam mais de 2h30m.
4. Constatámos que as brincadeiras preferidas das crianças são as realizadas em áreas do exterior, da casa, com os blocos e as actividades artísticas.
5. As crianças revelam preferência por brincadeiras no exterior, em detrimento das realizadas em ambiente interior.
6. Embora Ferland (2005) refira que existam diferenças nas brincadeiras preferidas que os pais recordam da sua infância comparativamente às dos seus filhos, concluiu-se que a primeira preferência de ambos é a mesma, brincadeiras no exterior. De seguida, são as áreas da música e movimento e da casa.

Sobre as oportunidades de brincar proporcionadas pelas EI (grupo C de questões) destacamos que:

1. A maioria disponibiliza às suas crianças mais de 2h30 por dia para brincar. Este valor é muito relevante visto que as crianças podem passar desde 5h a 12h (dependendo da criança e do horário de funcionamento da creche/jardim-de-infância), excluindo momentos de refeição, sono e higiene.
2. A maioria brinca entre 30 minutos a 1 hora por dia com as suas crianças, o que vai ao encontro da importância atribuída à participação do adulto nas brincadeiras, com o objectivo de criar laços e enriquecer as brincadeiras.
3. As áreas preferidas das crianças na sala são: a da casa, da leitura e escrita, dos blocos e das actividades artísticas.
4. Na creche e jardim-de-infância as brincadeiras preferidas das crianças são as das áreas da casa, da música e movimento, do exterior e dos blocos.
5. As crianças revelam preferência por brincadeiras no exterior. Estes dados podem-se dever ao facto que, de acordo com Aida (2012), as crianças frequentem o espaço exterior com menor frequência comparativamente ao interior. Deste modo, poderá existir uma tendência para as crianças preferirem o local que frequentam menos vezes.
6. As brincadeiras preferidas que as educadoras de infância recordam da sua infância são as das áreas da música e movimento, do exterior e da casa. Previsivelmente muitas dessas brincadeiras correspondem a jogos populares e tradicionais, tal como o jogo do elástico, a macaca ou saltar à corda.

2.8. Conclusões

Considerando as hipóteses estabelecidas, concluímos que:

1. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os encarregados de educação e as educadoras de infância ao nível do número de actividades que estes consideram como sendo brincar.
2. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os encarregados de educação e as educadoras de infância ao nível do número de actividades que se considera adequadamente como brincar.
3. Existem diferenças estatisticamente significativas entre a pontuação dada pelos encarregados de educação e pelas educadoras de infância à importância atribuída ao brincar.

Adicionalmente, e sobre os objectivos complementares da pesquisa efectuada, concluímos que os encarregados de educação e as educadoras de infância proporcionam tempo e momentos para a criança brincar, como revelam os principais resultados:

1. A maioria dos EE e das EI brincam mais de 30 minutos com as suas crianças.
2. A maioria das crianças brinca mais de 1h30 num dia de semana habitual após sair da creche/jardim-de-infância e mais de 2h30m num dia de fim-de-semana.
3. As EI disponibilizam às suas crianças mais 2h30m por dia para brincarem.
4. As crianças revelam preferência por brincadeiras no exterior.
5. As suas brincadeiras preferidas são as das áreas do exterior, da casa e dos blocos.

Em síntese, consideramos que o brincar é importante para o desenvolvimento global da criança, que esta deve ter vários momentos para o fazer ao longo do dia, que o brincar deve ser fomentado nas creches e jardins-de-infância, que é importante

o adulto brincar com a criança e que é essencial cimentar as brincadeiras nos espaços exteriores, independentemente das condições climáticas.

2.9. Limitações e Recomendações

Neste tópico apresentamos algumas das principais limitações que o nosso estudo apresenta, bem como recomendações para investigações futuras.

Verificámos que no nosso estudo não foi requerida, às educadoras de infância, a informação relativamente à existência de todas as áreas de interesse previstas por Hohmann e Weikart (2007) nas salas de creche e jardim-de-infância. Este aspecto merece investigação futura.

O trabalho não analisa a comparação entre géneros. Considerando que a amostra tem mais mães (400) do que pais (70) é plausível um enviesamento dos resultados obtidos que importa explorar em futuras pesquisas.

Uma vez que o questionário não foi validado, o estudo é de cariz exploratório. Importa em futuras investigações atender a esta validação para que possam existir mais dados referentes à área do brincar a nível nacional, para que possa crescer e posteriormente sensibilizar todos os intervenientes educativos da criança para a sua importância.

Em investigações futuras parece-nos importante, embora existam já alguns nesta área, a realização de estudos que contemplem os pais, as educadoras de infância, futuras educadoras (Azevedo, 1995) e as crianças (Reis, 2009).

Referências Bibliográficas

- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Ratificada por Portugal em 1990.
- Azevedo, N. (1995). *Brincar: o que pensam os educadores de infância*. Tese de Mestrado em Desenvolvimento da Criança - Variante de Desenvolvimento Motor. Faculdade da Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Bento, M. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Castro, A. (1973). *Piaget e a Pré-Escola*. Livraria Pioneira Editora. São Paulo, Brasil.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summs.
- Cruz, A. C. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Dicionários Editora. (2009). *Dicionário da Língua Portuguesa – Novo Acordo Ortográfico*. Porto: Porto Editora.
- Ferland, F. (2004). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia - do berço à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Ferland, F. (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, D. (2010). *O Direito a brincar*. Cadernos de Educação de Infância, nº90, Maio/Agosto, 12 - 13.
- Figueiredo, A., Portugal, G. & Neto, C. (2012). *As interações das crianças com o meio envolvente durante o jogo livre*. In Mendes, R., Barreiros, J. & Vasconcelos, O. (Eds.). *Estudos em desenvolvimento motor da criança V*. (p.206 – 211). Coimbra: ESEC.
- Flavell, J. (1986). *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Gaspar, M. F. (n. d). *Brincar 10 minutos diários com os seus filhos em idade pré-escolar reduz os distúrbios de comportamento*. Acedido a 10 de Outubro de 2014, em <http://local.pt/portugal/centro/brincar-10-minutos-diarios-com-os-filhos-em-idade-pre-escolar-reduz-disturbios-de-comportamento/>
- Gaspar, M. F. (2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky*. Cadernos de Educação de Infância, nº 90, Maio/Agosto, 8-10.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância, nº 90, Maio/Agosto, 45-46.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (2009). *A ludoterapia e a importância do brincar: Reflexões de uma Educadora de Infância*. Cadernos de Educação de Infância (88), 21-24.

- Hopkins, K. D.; Hopkins, B. R. & Glass G. V (1996). *Basic statistics for the behavioral sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Howorth, A. (2006). *Brincar a sério: concepções das mães sobre a importância da actividade lúdica no desenvolvimento da criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens – essai sur la fonction sociale du jeu*. Edições Gallimard.
- International Association for the Children’s Right to Play – IPA (1982). *World Conference Resolutions*. EUA: IPA.
- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras da educação infantil do Brasil*. Cadernos de Educação de Infância, nº 90, Maio/Agosto, 4-7.
- Laureano, R. (2011). *Testes de hipóteses com o SPSS – o meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: Report Number, Pero Pinheiro.
- Ministério da Educação (ed.) (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (n. d.). *A criança e o jogo: perspectivas de investigação*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Acedido a 10 de Outubro 2014 em <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/acriancaejogo.pdf>
- Neto, C. (n. d.). *Desenvolvimento da motricidade e as “culturas de infância”*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Acedido a

10 de Outubro 2014 em
<http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/2desenvolvimento.pdf>

Neto, C. (n. d.). *Jogo na criança e desenvolvimento psicomotor*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Acedido a 10 de Outubro 2014 em http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapoe_pes_art_5.pdf

Neto, C. (n. d.). *O Jogo e o tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Acedido a 10 de Outubro de 2014 em <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf>

Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.

Oliveira, V. (org.) et all. (2000). *O brincar e a criança do Nascimento aos Seis Anos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Oliveira-Formosinho, J. (coord.), Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Brasil: Artmed.

Pais, N. (1992). *Brincar*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 26 (3), 373 – 377.

Pestana e Gageiro (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais , A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pires, E. (2009). *A importância da actividade lúdica: Avaliação das Percepções de crianças com NEE e seus pais*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Pires, J. & Pires, G. (1992). *Atividade lúdica e aprendizagem*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 26 (3), 388-390.

- Reis, P. (2013). *Brincar a sério*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Rosa, A. R. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Santos, A. (1991). *Aspectos psicopedagógicos da actividade lúdica*. Cadernos IAC (3). Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, 5-6.
- Santos, T. (2008). *A importância de brincar em idade pré-Escolar*. Rituais de Uma Vida Saudável, nº 4. Acedido a 10 de Outubro de 2014 em <http://contadoresdestorias.wordpress.com/2009/01/19/a-importancia-de-brincar-em-idade-pre-escolar/>
- Serrão, E. M. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Dissertação de Mestrado em Educação (Formação Pessoal e Social). Faculdade de Ciências – Departamento de Educação. Universidade de Lisboa.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). *O que dizem os educadores sobre o jogo*. Revista Ibero-americana de Educação. nº 55/5 (1-15). Acedido a 10 de Outubro de 2014 em <http://www.rieoei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf>
- Smith, P. & Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Smith, P. (2006). *O brincar e os usos do brincar*. In Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. (p. 25-38). Porto Alegre: Artmed.
- Solé, M. (1992). *Los juguetes en el marco de las ludotecas: elementos de juego, de transmisión de valores y desarrollo de la personalidad*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 26 (3).

Sousa, A. (2003). *A Educação pela arte e artes na educação - 1º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pimentel, A. (2007). *Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil*. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.), Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. (p. 219-248). Brasil: Artmed.

Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. (Coordenação Científica de Gaspar, F. & Seabra-Santos, M.). Braga: Edições Psiquilíbrios.

ANEXOS

Anexo I - Carta entregue às instituições

Exma. Diretora Técnica

Dr.ª ...

Rua Augusta (Maternidade Bissaya Barreto)

3000 - 061 Coimbra

Data: 05.03.2014

Assunto: **Concepções acerca do Brincar – questionários a Educadoras de Infância e Encarregados de Educação**

Eu, Inês Dinis, venho por este meio requerer a vossa autorização para realizar, junto das Educadoras de Infância e dos Encarregados de Educação das crianças, um inquérito por questionário (em anexo para sua apreciação).

A presente investigação será realizada no concelho de Coimbra, pretendendo estudar as concepções que as Educadoras de Infância e os Encarregados de Educação têm acerca do Brincar livre das crianças.

Decorre no âmbito do Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra.

Saliento que os dados obtidos serão guardados e apenas a equipa de investigadores a eles terá acesso, garantindo assim o anonimato e a confidencialidade dos intervenientes.

Depois de preenchidos os questionários, agradeço que fossem todos entregues a si enquanto Directora Técnica.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade, ficando a aguardar uma resposta breve para iniciar a distribuição dos questionários.

Com os melhores cumprimentos,

Coimbra, Março de 2014

(Inês Isabel Dias Dinis)

Contactos: concepcoes.brincar@gmail.com ; 919999999

Anexo II – Questionário preenchido pelos Encarregados de Educação

Concepções acerca do Brincar:

Inquérito a Encarregados de Educação

A presente investigação realizada pela Mestranda Inês Dinis, no concelho de Coimbra, pretende estudar as concepções que os Encarregados de Educação e as Educadoras de Infância têm acerca do Brincar livre das crianças.

O estudo realiza-se em creches e jardim-de-infância no concelho de Coimbra, cujas idades das crianças estão compreendidas entre os 2 e os 6 anos.

Decorre no âmbito do Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra.

Prezados Encarregados de Educação:

Completar este questionário não demorará mais do que 10 minutos.

Preenchimento: Pedimos a sua colaboração para que responda a todas as questões do inquérito com sinceridade, sendo que não existem respostas certas ou erradas.

Confidencialidade/Anonimato: Os dados obtidos serão guardados e apenas a equipa de investigadores a eles terá acesso.

Devolução: Por favor devolva o questionário, depois de preenchido, à Educadora responsável pelo seu educando/a.

Dúvidas: Em caso de dúvidas ou para mais informações envie e-mail para concepcoes.brincar@gmail.com

Obrigada pela sua participação.

Dados Pessoais

Dados do Encarregado de Educação:

1. Idade: _____ anos
2. Sexo: Feminino
Masculino
3. Habilitações Académicas: _____

Dados do seu educando(a):

1. Data de Nascimento: ____/____/_____
(DD) (MM) (AAAA)
2. Sexo: Feminino
Masculino

GRUPO A

De seguida pretende-se compreender quais as atividades que considera Brincar, e quais as que não considera Brincar.

De acordo com a seguinte listagem de atividades que as crianças habitualmente realizam, **assinale com uma cruz (X)**, no retângulo à frente, aquelas que considera **NÃO serem brincar**.

1.	Ver um livro	
2.	Fazer torres com blocos	
3.	Fazer um desenho	
4.	Cavar na areia/terra	
5.	Jogar à apanhada	
6.	Ir às compras com um adulto	
7.	Pintar	
8.	Ir passear a uma quinta onde há animais	
9.	Tomar banho	
10.	Balançar-se num cavalo de baloiço	
11.	Ouvir música	
12.	Recortar	
13.	Manipular utensílios de cozinha	
14.	Empurrar carrinhos no chão	
15.	Lavar a loiça das bonecas	
16.	Jogar às cartas	
17.	Correr	
18.	Colocar argolas em estacas	
19.	Limpar o pó com um adulto	
20.	Andar de bicicleta	
21.	Mudar de roupa	
22.	Despejar uma caixa com brinquedos	
23.	Dar pontapés numa bola	
24.	Colocar contas numa caixa	
25.	Cantar uma canção	
26.	Cantarolar e baloiçar-se de um lado para o outro	
27.	Sentar-se no banco de trás do carro com um adulto	
28.	Soprar bolas de sabão	
29.	Falar sozinho	
30.	Tocar tambor	
31.	Trepar para cima de um banco ou de uma vedação	
32.	Passear no campo	
33.	Dar pão aos patos	
34.	Fazer colares com massas	
35.	Dar banho às bonecas	

GRUPO B

Neste grupo, pretende-se compreender qual a sua opinião, através das várias afirmações, acerca da criança Brincar. Responda, escolhendo apenas **uma** resposta correspondente à sua opinião, assinalando com **uma cruz (X)** no espaço indicado.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Brincar é apenas um entretenimento para as crianças.				
2. Brincar é um meio de aprender a viver.				
3. Brincar promove a aprendizagem.				
4. Brincar desenvolve o imaginário.				
5. Brincar é muito importante porque durante a brincadeira a criança pode expressar os seus sentimentos.				
6. Brincar é muito importante para as crianças aprenderem a relacionarem-se umas com as outras.				
7. A brincar a criança exercita e movimenta todo o corpo.				
8. Brincar é importante para a criança ter conhecimento daquilo que a envolve.				
9. Brincar é importante para o desenvolvimento cognitivo.				
10. Brincar é importante para a criança descarregar energias.				
11. Brincar é importante para a aquisição e aprendizagem de regras.				
12. Brincar é importante para a formação da personalidade da criança.				
13. Brincar desenvolve a criatividade.				
14. Brincar dá prazer à criança.				
15. Brincar desenvolve a capacidade de concentração.				
16. Brincar é importante para o desenvolvimento da linguagem.				
17. Brincar é importante para o desenvolvimento da autonomia.				
18. A brincar as crianças não estão a aprender.				
19. As crianças devem ter momentos para brincar ao longo do dia.				
20. Brincar é indispensável para o bem-estar da criança.				
21. As crianças têm pouco tempo para brincar.				
22. É importante o adulto brincar com a criança.				
23. As crianças têm direito a brincar.				
24. As crianças deveriam ter mais tempo por dia para brincar.				
25. Valorizo o brincar em casa.				
26. Utilizo o brincar como estratégia de educação.				
27. Costumo assistir com frequência às brincadeiras do meu educando/a.				
28. Costumo participar nas brincadeiras do meu educando/a.				
29. Ter momentos para brincar, ajuda no rendimento escolar do meu educando/a.				

GRUPO C

De acordo com as suas concepções, pretende-se conhecer mais acerca do Brincar fora da Creche/Jardim-de-Infância.

Em cada pergunta, assinale com uma **cruz (X)** apenas uma resposta.

1. Num dia de semana habitual, quanto tempo brinca o seu educando/a após sair da creche/jardim-de-infância?
 Nenhum
 Menos de 30 minutos
 Entre 30 minutos e 1 hora
 Entre 1h e 1h30m
 Entre 1h30m e 2h
 Entre 2h e 2h30m
 Mais de 2h30m

2. Também num dia de semana habitual, quanto tempo brinca directamente por dia com o seu educando/a?
 Nenhum
 Menos de 30 minutos
 Entre 30 minutos e 1 hora
 Entre 1h e 1h30m
 Entre 1h30m e 2h
 Entre 2h e 2h30m
 Mais de 2h30m

3. Quanto tempo brinca o seu educando/a num dia de fim-de-semana?
 Nenhum
 Menos de 30 minutos
 Entre 30 minutos e 1 hora
 Entre 1h e 1h30m
 Entre 1h30m e 2h
 Entre 2h e 2h30m
 Mais de 2h30m

4. Enumere as três brincadeiras preferidas do seu educando/a.
1°. _____
2°. _____
3°. _____

5. Assinale, com **uma cruz (X)**, (apenas uma) a preferência do seu filho por brincadeiras no:
 Interior (quarto, sala, ...)
 Exterior (parque, jardim, ...)

6. Enumere as três brincadeiras que recorda da sua Infância.
1°. _____
2°. _____
3°. _____

Obrigada pela sua colaboração.

Por favor, devolva o inquérito, preenchido, à Educadora responsável do seu educando/a.

1

Anexo III - Questionário preenchido pelas Educadoras de Infância

Concepções acerca do Brincar:

Inquérito a Educadoras de Infância

A presente investigação realizada pela Mestranda Inês Dinis, pretende estudar as concepções que os Encarregados de Educação e as Educadoras de Infância têm acerca do Brincar livre das crianças.

O estudo realiza-se em creches e jardim-de-infância no concelho de Coimbra, cujas idades das crianças estão compreendidas entre os 2 e os 6 anos.

Decorre no âmbito do Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra.

Prezadas Educadoras de Infância:

Completar este questionário não demorará mais do que 10 minutos.

Preenchimento: Pedimos a sua colaboração para que responda a todas as questões do inquérito com sinceridade, sendo que não existem respostas certas ou erradas.

Confidencialidade/Anonimato: Os dados obtidos serão guardados e apenas a equipa de investigadores a eles terá acesso.

Devolução: Por favor devolva o questionário, depois de preenchido, à Diretora Técnica da sua instituição.

Dúvidas: Em caso de dúvidas ou para mais informações envie e-mail para concepcoes.brincar@gmail.com

Obrigada pela sua participação.

Dados Pessoais

1. Idade: _____ anos

2. Sexo: Feminino
Masculino

3. Habilitações Académicas: _____

4. Anos de serviço: _____

5. Idade das crianças com que trabalha atualmente: _____ anos

GRUPO A

De seguida pretende-se compreender quais as atividades que considera Brincar, e quais as que não considera Brincar.

De acordo com a seguinte listagem de atividades que as crianças habitualmente realizam, **assinale com uma cruz (X)**, no retângulo à frente, aquelas que considera **NÃO serem brincar**.

1.	Ver um livro	
2.	Fazer torres com blocos	
3.	Fazer um desenho	
4.	Cavar na areia/terra	
5.	Jogar à apanhada	
6.	Ir às compras com um adulto	
7.	Pintar	
8.	Ir passear a uma quinta onde há animais	
9.	Tomar banho	
10.	Balançar-se num cavalo de baloiço	
11.	Ouvir música	
12.	Recortar	
13.	Manipular utensílios de cozinha	
14.	Empurrar carrinhos no chão	
15.	Lavar a loiça das bonecas	
16.	Jogar às cartas	
17.	Correr	
18.	Colocar argolas em estacas	
19.	Limpar o pó com um adulto	
20.	Andar de bicicleta	
21.	Mudar de roupa	
22.	Despejar uma caixa com brinquedos	
23.	Dar pontapés numa bola	
24.	Colocar contas numa caixa	
25.	Cantar uma canção	
26.	Cantarolar e baloiçar-se de um lado para o outro	
27.	Sentar-se no banco de trás do carro com um adulto	
28.	Soprar bolas de sabão	
29.	Falar sozinho	
30.	Tocar tambor	
31.	Trepar para cima de um banco ou de uma vedação	
32.	Passear no campo	
33.	Dar pão aos patos	
34.	Fazer colares com massas	
35.	Dar banho às bonecas	

GRUPO B

Neste grupo, pretende-se compreender qual a sua opinião, através das várias afirmações, acerca da criança Brincar. Responda, escolhendo apenas **uma** resposta correspondente à sua opinião, assinalando com **uma cruz (X)** no espaço indicado.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Brincar é apenas um entretenimento para as crianças.				
2. Brincar é um meio de aprender a viver.				
3. Brincar promove a aprendizagem.				
4. Brincar desenvolve o imaginário.				
5. Brincar é muito importante porque durante a brincadeira a criança pode expressar os seus sentimentos.				
6. Brincar é muito importante para as crianças aprenderem a relacionarem-se umas com as outras.				
7. A brincar a criança exercita e movimenta todo o corpo.				
8. Brincar é importante para a criança ter conhecimento daquilo que a envolve.				
9. Brincar é importante para o desenvolvimento cognitivo.				
10. Brincar é importante para a criança descarregar energias.				
11. Brincar é importante para a aquisição e aprendizagem de regras.				
12. Brincar é importante para a formação da personalidade da criança.				
13. Brincar desenvolve a criatividade.				
14. Brincar dá prazer à criança.				
15. Brincar desenvolve a capacidade de concentração.				
16. Brincar é importante para o desenvolvimento da linguagem.				
17. Brincar é importante para o desenvolvimento da autonomia.				
18. A brincar as crianças não estão a aprender.				
19. As crianças devem ter momentos para brincar ao longo do dia.				
20. Brincar é indispensável para o bem-estar da criança.				
21. As crianças têm pouco tempo para brincar.				
22. É importante o adulto brincar com a criança.				
23. As crianças têm direito a brincar.				
24. As crianças deveriam ter mais tempo por dia para brincar.				
25. O brincar é valorizado na instituição onde trabalho.				
26. Utilizo o brincar como estratégia de intervenção no dia-a-dia.				
27. Costumo assistir com frequência às brincadeiras das crianças.				
28. Costumo participar nas brincadeiras das crianças.				
29. Ter momentos para brincar, ajuda no rendimento escolar das crianças.				

1

GRUPO C

De acordo com as suas concepções, pretende-se conhecer mais acerca do Brincar na Creche/Jardim-de-Infância.

Em cada pergunta, assinale uma **cruz (X)** apenas uma resposta.

1. Habitualmente, quanto tempo, por dia, disponibiliza às suas crianças para brincar?

- Menos de 30 minutos
- Entre 30 minutos e 1 hora
- Entre 1h e 1h30m
- Entre 1h30m e 2h
- Entre 2h e 2h30m
- Mais de 2h30m

2. Quanto tempo brinca, por dia, diretamente com as suas crianças?

- Menos de 30 minutos
- Entre 30 minutos e 1 hora
- Entre 1h e 1h30m
- Entre 1h30m e 2h
- Entre 2h e 2h30m
- Mais de 2h30m

3. Enumere as três áreas da sala preferenciais das suas crianças.

- 1°. _____
- 2°. _____
- 3°. _____

4. Enumere as três brincadeiras preferenciais das suas crianças.

- 1°. _____
- 2°. _____
- 3°. _____

5. Assinale, com **uma cruz (X)**, (apenas uma) a preferência das suas crianças por brincadeiras no:

- Interior (sala de atividades, salão, ...)
- Exterior (parque, jardim, ...)

6. Enumere as três brincadeiras que recorda da sua Infância.

- 1°. _____
- 2°. _____
- 3°. _____

Obrigada pela sua colaboração.

Por favor, devolva o inquérito, preenchido, à Diretora Técnica da sua instituição.

Anexo IV - Alterações realizadas nos questionários: grupo de questões**A**

O nosso questionário	Actividades (Azevedo, 1995)	Alteração	Justificação
1. Ver um livro	Sim	-----	-----
2. Fazer torres com blocos	Construir torres com blocos.	Alteração do verbo “construir” para “fazer”.	Procurou-se simplificar o vocabulário utilizado no nosso questionário.
3. Fazer um desenho	Desenhar	Alteração de “desenhar” para “fazer um desenho”.	“Desenhar” é um verbo amplo, tendo-se optado por especificar.
4. Cavar na areia/terra.	Cavar na caixa de areia.	Alteração de “caixa de areia” para “areia/terra”.	O termo “caixa” é um pouco limitador, assim como o material “areia” é semelhante com a “terra”.
5. Jogar à apanhada.	Andar à apanhada.	Alteração do verbo “andar” para “jogar”.	Verificou-se a importância da alteração de verbo porque a “apanhada” é um jogo, e como tal foi importante esclarecer o inquirido.
6. Ir às compras com um adulto.	Ir às compras com a mãe ou com o pai.	Alteração de “com a mãe/pai” para “com um adulto”.	Reflectiu-se acerca da importância de não se cingir apenas ao pai e à mãe.
7. Pintar	Sim	-----	-----
8. Ir passear a uma quinta onde há animais.	Sim	-----	-----
9. Tomar banho	Sim	-----	-----
10. Balançar-se num cavalo de baloiço.	Balançar-se num cavaleiro de baloiço.	Alteração de “cavaleiro” para “cavalo”.	Reflectiu-se que o diminutivo em “cavalo” não era relevante.
11. Ouvir música	Ouvir um disco ou uma cassete.	Ausência de “um disco ou uma cassete”.	Os termos “disco” e “cassete” encontram-se desatualizados, tendo-se optado por simplificar com a palavra música.
12. Recortar	Recortar com tesoura.	Ausência de “com tesoura”.	Considerou-se que o verbo “recortar” já implica o uso de tesoura.
13. Manipular utensílios de cozinha	Brincar com utensílios de cozinha.	Alteração da palavra “brincar” por “manipular”.	Visto que a questão colocada é acerca das actividades que são

			consideradas como brincar, optou-se por substituir a palavra brincar.
14. Empurrar carrinhos no chão	Sim	-----	-----
15. Lavar a loiça das bonecas	Sim	-----	-----
16. Jogar às cartas	Sim	-----	-----
17. Correr	Sim	-----	-----
18. Colocar argolas em estacas	Sim	-----	-----
19. Limpar o pó com um adulto	Sim	Limpar o pó com a mãe.	Reflectiu-se acerca da importância de não se cingir apenas à mãe. O pai também pode limpar o pó.
20. Andar de bicicleta.	Sim	-----	-----
21. Mudar de roupa.	Sim	-----	-----
22. Despejar uma caixa com brinquedos.	Sim	-----	-----
23. Dar pontapés numa bola.	Sim	-----	-----
24. Colocar contas numa caixa.	Sim	-----	-----
25. Cantar uma canção	Sim	-----	-----
26. Cantarolar e baloiçar-se de um lado para o outro	Sim	-----	-----
27. Sentar-se no banco de trás do carro com um adulto	Sentar-se no banco de trás do carro com o pai ou a mãe.	Alteração de “o pai ou a mãe” para “um adulto”.	Reflectiu-se acerca da importância de não se cingir apenas ao pai e à mãe.
28. Sopradas bolas de sabão	Sim	-----	-----
29. Falar sozinho	Sim	-----	-----
30. Tocar tambor	Sim	-----	-----
31. Trepar para cima de um	Sim	-----	-----

banco ou uma vedação			
32. Passear no campo	Sim	-----	-----
33. Dar pão aos patos	Sim	-----	-----
34. Fazer colares com massas	Não	-----	Considerou-se importante acrescentar esta afirmação, porque é uma actividade que a criança gosta de realizar, e nem sempre tem oportunidade para o fazer.
35. Dar banho às bonecas	Não	-----	Considerou-se importante acrescentar esta afirmação, porque é uma actividade que a criança gosta de realizar, e nem sempre tem oportunidade para o fazer.
-----	“Dormir”	-----	Pretendeu-se incluir um número mais reduzido de actividades que não fossem brincar, para que o adulto pudesse reflectir e decidir de forma adequada.
-----	“Andar de baloiço”	-----	Pretendeu-se reduzir o número de actividades consideradas brincar.
-----	“Assistir à “Rua Sésamo” na televisão”	-----	O programa Rua Sésamo encontra-se desactualizado, e não foi uma actividade considerada relevante para ser aqui considerada.
-----	“Chuchar no dedo”	-----	Pretendeu-se incluir um número mais reduzido de actividades que não fossem brincar, para que o adulto pudesse reflectir e decidir de forma adequada.
-----	“Colorir”	-----	As actividades “pintar” e desenhar já existe, portanto não fazia sentido a actividade

			“colorir”.
	“Comer”	-----	Pretendeu-se incluir um número mais reduzido de actividades que não fossem brincar, para que o adulto pudesse reflectir e decidir de forma adequada.
-----	Tocar flauta”	-----	Pretendeu-se reduzir o número de actividades consideradas brincar.

Anexo V - Alterações realizadas nos questionários: grupo de questões B

O nosso questionário	Azevedo (1995)	Pires (2009)	Justificação
1. Brincar é apenas um entretenimento para as crianças.	-----	As brincadeiras infantis são, apenas, um simples entretenimento.	Sentiu-se a necessidade de se especificar a acção brincar.
2. Brincar é um meio de aprender a viver.	-----	Brincar é um meio de aprender a viver e não um mero passatempo.	Visto que na afirmação anterior foi referido o brincar como um entretenimento, não se revelou importante incluir o restante da frase.
3. Brincar promove a aprendizagem.	-----	As crianças podem aprender através das suas brincadeiras. / O jogo é um meio de desenvolvimento das crianças.	Revelou-se importante simplificar a afirmação.
4. Brincar desenvolve o imaginário.	-----	-----	-----
5. Brincar é muito importante porque durante a brincadeira a criança pode	Sim.	-----	-----

expressar os seus sentimentos.			
6. Brincar é muito importante porque as crianças aprenderem a relacionarem-se umas com as outras.	Sim.	-----	-----
7. A brincar a criança exercita e movimenta todo o corpo.	Brincar é muito importante para exercitar e movimentar todo o corpo.	-----	Não se revelou importante enaltecer o “muito”, visto que o objectivo é os inquiridos definirem simplesmente se é ou não importante.
8. Brincar é importante para a criança ter conhecimento daquilo que a envolve.	Brincar é muito importante para a criança ter conhecimento daquilo que a envolve.	-----	Não se revelou importante enaltecer o “muito”, visto que o objectivo é os inquiridos definirem simplesmente se é ou não importante.
9. Brincar é importante para o desenvolvimento cognitivo.	Brincar é muito importante para o desenvolvimento da inteligência da criança.	As brincadeiras infantis constituem um factor fundamental ao desenvolvimento das aptidões físicas e mentais das crianças.	Revelou-se importante especificar o desenvolvimento cognitivo em detrimento da inteligência.

10. Brincar é importante para a criança descarregar energias.	Brincar é muito importante para a criança descarregar energias.	-----	Não se revelou importante enaltecer o “muito”, visto que o objectivo é os inquiridos definirem simplesmente se é ou não importante.
11. Brincar é importante para a aquisição e aprendizagem de regras.	Brincar é importante para a criança aprender as regras do mundo dos adultos.	As brincadeiras infantis podem ajudar a criança a aprender a portar-se como deve ser.	Na segunda afirmação, “Brincar é um meio de aprender a viver.”, já se inclui que a criança aprende a viver no mundo dos adultos. No entanto, revelou-se importante referir se as crianças efectivamente aprendas regras gerais.
12. Brincar é importante para a formação da personalidade da criança.	Brincar é muito importante para a formação da personalidade da criança.	-----	Não se revelou importante enaltecer o “muito”, visto que o objectivo é os inquiridos definirem simplesmente se é ou não importante.
13. Brincar desenvolve a criatividade.	Brincar é muito importante para o desenvolvimento da criatividade.	-----	Não se revelou importante enaltecer o “muito”, visto que o objectivo é os inquiridos definirem simplesmente se é ou não importante.

14. Brincar dá prazer à criança.	Brincar é muito importante porque dá prazer à criança.	-----	Revelou-se importante afirmar se o brincar dá prazer à criança.
15. Brincar desenvolve a capacidade de concentração.	Brincar é muito importante para o desenvolvimento da capacidade de concentração.	-----	Revelou-se importante afirmar se o brincar desenvolve a concentração.
16. Brincar é importante para o desenvolvimento da linguagem.	Brincar é muito importante para o desenvolvimento da linguagem.	-----	Não se revelou importante enaltecer o “muito”, visto que o objectivo é os inquiridos definirem simplesmente se é ou não importante.
17. Brincar é importante para o desenvolvimento da autonomia.	Brincar é muito importante para o desenvolvimento da autonomia.	Através do jogo a criança desenvolve a sua capacidade de iniciativa e autonomia.	Não se revelou importante enaltecer o “muito”, visto que o objectivo é os inquiridos definirem simplesmente se é ou não importante. Relativamente a Pires(2009), o nosso estudo centra-se apenas no brincar, pelo que não faria sentido incluir o conceito de jogo.
18. A brincar as crianças não estão a aprender.	-----	Não é a brincar que as crianças aprendem, mas	Uma vez que o estudo se refere a crianças de creche e jardim-de-

		sim a estudar. / As crianças podem aprender através das suas brincadeiras.	infância, não fazia sentido a acção “estudar”.
19. As crianças devem ter momentos para brincar ao longo do dia.	-----	As crianças devem passar algumas horas por dia a brincar.	Revelou-se importante especificar que as crianças devem ter vários momentos ao longo do dia para brincar, ao invés de ter apenas um memento.
20. Brincar é indispensável para o bem-estar da criança.	-----	Sim.	-----
21. As crianças têm pouco tempo para brincar.	-----	As crianças actualmente têm pouco tempo para brincar.	Revelou-se pertinente clarificar que esta situação pode não ser actualmente, mas sim uma situação que se poderá verificar há anos.
22. É importante o adulto brincar com a criança.	-----	-----	-----
23. As crianças têm direito a brincar.	-----	Todas as crianças têm o direito a brincar.	Parte-se do pressuposto que quando são referidas “as crianças” sejam todas no mundo.
24. As crianças		Sim.	

deveriam ter mais tempo por dia para brincar.	-----		-----
---	-------	--	-------

O nosso questionário (EE)	O nosso questionário (EI)	Azevedo (1995)	Pires (2009)	Justificação
25. Valorizo o brincar me casa.	25. O brincar é valorizado na instituição onde trabalho.	-----	O desenvolvimento de actividades de carácter lúdico é valorizado na instituição onde trabalho.	O nosso estudo centra-se apenas no brincar, pelo que não faria sentido incluir as “actividades de carácter lúdico”.
26. Utilizo o brincar como estratégia de educação.	Utilizo o brincar como estratégia de intervenção no dia-a-dia.	-----	Utilizo com frequência actividades de carácter lúdico. / A brincadeira deve ser utilizada enquanto actividade educativa.	O nosso estudo centra-se apenas no brincar, pelo que não faria sentido incluir as “actividades de carácter lúdico”.
27. Costumo assistir com frequência às brincadeiras do meu educando/a.	27. Costumo assistir com frequência às brincadeiras das crianças.	-----	Estou atento às actividades lúdicas das crianças. / Costumo assistir com frequência aos jogos que as crianças desenvolvem.	O nosso estudo centra-se apenas no brincar, pelo que não faria sentido incluir as “actividades de carácter lúdico” ou o conceito de “jogo”.
28. Costumo participar nas brincadeiras do meu educando/a.	28. Costumo participar nas brincadeiras das crianças.	-----	Costumo participar nos jogos que as crianças desenvolvem.	O nosso estudo centra-se apenas no brincar, pelo que não faria sentido incluir o conceito de

				“jogo”.
29. Ter momentos para brincar, ajuda no rendimento escolar do meu educando/a.	29. Ter momentos para brincar, ajuda no rendimento escolar das crianças.	-----	Considero que o jogo pode ajudar no rendimento escolar do(s) meu(s) filho(s). / Considero que o jogo pode potenciar o rendimento escolar.	O nosso estudo centra-se apenas no brincar, pelo que não faria sentido incluir o conceito de “jogo”.

Anexo VI - Alterações realizadas nos questionários: grupo de questões C

O nosso questionário (EE)	O nosso questionário (EI)	Pires (2009) (Pais)	Pires (2009) (Professores)	Justificação
Num dia de semana habitual, quanto tempo brinca o seu educando/a após sair da creche/jardim-de-infância?	Habitualmente, quanto tempo, por dia, disponibiliza às suas crianças para brincar?	Por dia quanto tempo é que os seus filhos costumam brincar?	Por dia, quanto tempo acha que os seus alunos costumam brincar?	Sentiu-se a necessidade de especificar o dia da semana.
Também num dia de semana habitual, quanto tempo brinca directamente por dia com o seu educando/a?	Quanto tempo brinca, por dia, directamente com as suas crianças?	-----	-----	-----
Quanto tempo brinca o seu educando/a num dia de fim-de-semana?	Enumere as três áreas da sala preferenciais das suas crianças.	-----	-----	-----
Enumere as três brincadeiras preferidas do seu educando/a.	Enumere as três brincadeiras preferenciais das suas crianças.	-----	-----	-----
Assinale, com uma cruz, (apenas uma) a	Assinale, com uma cruz, (apenas uma) a	-----	-----	-----

preferência do seu filho por brincadeiras no: interior/exterior.	preferência das suas crianças por brincadeiras no: interior/exterior.			
Enumere as três brincadeiras que recorda da sua infância.	Enumere as três brincadeiras que recorda da sua infância.	-----	-----	-----

Anexo VII - Exemplos de brincadeiras categorizadas por áreas de interesse

Áreas de Interesse	Brincadeiras
Área da Areia e Água	“nadar no rio”, “brincar com areia”, “brincar com terra”, “fazer bolas de terra”, “brincar na praia”.
Área dos Blocos	“legos”, “carros em miniatura/carrinhos”, “carros telecomandados”, “desarrumar todos os brinquedos”, construir pistas de comboios e de carros”, “construções”.
Área da Casa	“brincar com bonecas”, “brincar às casinhas”, “fazer casinhas”, “barbies”, “fazer comida para os bonecos”, “brincar ao faz-de-conta”, “fazer-de-conta aos professores”, “criar teatros com os amigos”, “brincar aos pais”, “vestir roupa da mãe e sapatos”, “brincar aos supermercados”, “imaginar que está numa festa”, “cozinhar/brincar com utensílios de cozinha”, “pentear e pintar as unhas e maquilhar a mãe”, “disfarçar-se com fatos de fantasia”.
Área das Actividades Artísticas	“fazer roupas para as bonecas”, “desenhar com carimbos”, “fazer desenhos”, “fazer trabalhos manuais”, “pintar”, “fazer modelagens”, “plasticina”, “fazer colecção e colar cromos”, “plasticina”, “fazer colares”, “desenhar”, “trabalhos manuais”, “recortar”, “rasgar e colar papéis”.
Área dos Brinquedos	“jogos de tabuleiro (monopólio, glória)”, “puzzles”, “jogar dominó”, “corrida de caricatas”, “berlinde”, “pião”, “mikado”, “jogos de cartas”, “bonecos”, “dinossauros”,
Área da Leitura e Escrita	“ler”, “ver livros”, “inventar histórias infantis”,
Área da Carpintaria	“construir brinquedos de madeira”,
Área da Música e Movimento	“macaca”, “saltar ao elástico”, “escondidas”, “apanhada”, “cabra-cega”, “cantar com microfone”, “tocar piano”, “dançar”, “jogo do lencinho”, “corridas”, “dançar e cantarolar cantigas”, “macaquinho do chinês”, “correr/corridas”, “tocar instrumentos”.
Área dos	“ver documentários do BBC Vida Selvagem”, “ver desenhos

Computadores	animados”, “ver TV”, “jogar jogos electrónicos”,
Área do Exterior	“andar de bicicleta”, “andar de patins”, “saltar à corda”, “jogar à bola/futebol”, “jogar basquetebol”, “passear na quinta/jardim”, “correr nos pinhais”, “apanhar pinhas e folhas nos pinhais”, “brincar no parque infantil”, “andar de baloiços”, “brincar no exterior/na rua”, “fazer cabanas nas árvores”, “trepar/subir às árvores”, “arco e gancheta”, “jogo do mata”, “procurar bichos da conta”, “apanhar amoras”, “andar de triciclo”, “andar de trotinete”, “jogar rugby”.

Anexo VIII – Texto “Só a brincar” – Wadley, A. (n. d.)

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

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

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

Quando me virem sentado
A ler para uma plateia imaginária
Não riam e achem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a comunicar e a interpretar
Um dia, posso vir a ser professor ou actor
Quando me virem à procura de insectos no mato
Ou a encher os meus bolsos com bugigangas

Não achem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a prestar atenção e a explorar
Um dia, posso vir a ser cientista.

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

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

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

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

Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar.