

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

**As brincadeiras livres no jardim de infância: perceções  
da educadora e dos pais de uma criança**

**Joana Filipa Branquinho Sousa**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Faro, novembro 2012**

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

**As brincadeiras livres no jardim de infância: percepções  
da educadora e dos pais de uma criança**

**Joana Filipa Branquinho Sousa**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

**Doutora Olga Ludovico**

Coorientadora:

**Mestre Maria Helena Horta**

**Faro, novembro 2012**

*Aos meus pais e à minha irmã,  
Por todos os dias me darem uma  
Enorme força para continuar...*

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho quero manifestar o meu reconhecido agradecimento a todo um conjunto de pessoas e instituições, que de uma ou outra forma, contribuíram para que a concretização deste trabalho se tornasse possível. Correndo o risco de, involuntariamente, incorrer em algum esquecimento, agradeço de forma especial:

- À minha orientadora, Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico, pelo seu interesse, entrega, motivação e dedicação, pela transmissão de saberes, pela sua orientação competente e imprescindível e, pelo apoio e incentivo que foram determinantes na superação das dificuldades inerentes à realização do trabalho.

- À minha coorientadora, Mestre Maria Helena Horta, que ao longo desta caminhada demonstrou sempre disponibilidade, entrega, motivação, dedicação e competência na orientação concedida. Pela transmissão de saberes, pelas pertinentes críticas e conselhos, bem como o incentivo constante que tornou com que as dificuldades fossem superadas e que levassem a um enorme crescimento a nível pessoal e profissional.

- À minha educadora cooperante, que possibilitou, com a sua experiência, profissionalismo, dedicação e disponibilidade, a realização deste trabalho. Contudo, o compromisso de confidencialidade que assumi impede-me de a identificar.

- Ao casal de pais, que se disponibilizou, desde logo, a participar no estudo tornando possível a concretização do mesmo.

- Às minhas colegas amigas de Licenciatura e de Mestrado, pelas horas que partilhámos conhecimentos e aprendizagens, que contribuíram para a realização deste trabalho. Pela amizade e carinho partilhados, quer em momentos vividos fora da Universidade, quer em contexto de sala de aula.

- À minha parceira, Bernardete Spencer, por toda a amizade e companheirismo em todos os momentos, bons e menos bons, e sobretudo, pelas suas palavras amigas, pelo seu incentivo, motivação e paciência para concretizar este trabalho.

- A todos os meus amigos escuteiros, do agrupamento 1172 S. Luís – Faro, que souberam respeitar a minha ausência. Em especial ao Chefe da IV. E, também, ao meu

amigo Hugo, pela paciência que teve comigo em me auxiliar a nível informático, transmitindo-me conhecimentos ao nível do desenho.

- À Edite Pereira, amiga de todos os momentos, que sempre me soube apoiar e incentivar na consecução deste trabalho e que sempre respeitou as minhas ausências, esperando, pacientemente, pelo tempo que passaremos juntas.

- À minha amiga Patrícia Faustino e Nádía Figueiredo que sempre acreditaram em mim, pela sua amizade, transmitindo-me sempre força e alento para continuar; e, por respeitarem as minhas ausências.

- À minha tia Paula, pela sua amizade e por me auxiliar neste trabalho com os seus conhecimentos de inglês.

- A toda a minha família e amigos, todos em especial, por toda a força transmitida e que sempre me questionaram sobre como estava a decorrer o trabalho, acreditando em mim.

- Ao meu namorado, João Lopes, por todo o amor e compreensão que me dedica, por acreditar sempre em mim e pela enorme força que me deu para a consecução deste trabalho.

- Às minhas avós, pelo amor e orgulho que demonstraram para comigo, fazendo com que chegasse até aqui.

- À minha irmã, minha melhor amiga, pelas palavras amigas que me deu ao longo deste percurso, por acreditar em mim e estar sempre por perto para me ouvir.

- Ao meu pai, o meu verdadeiro ídolo, pela força e amor que me transmitiu através da educação que me proporcionou em acreditar nos meus sonhos, e que com esforço tudo se consegue, acreditando em mim, pelo exemplo que és para mim.

- À minha mãe, minha melhor amiga, pelo amor, compreensão, paciência e amizade, por estar comigo sempre e acreditar nas minhas capacidades, confiando. Pela transmissão de valores e conhecimentos essenciais para a minha formação.

A todos, um muito obrigada.

## RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, desenvolvida em contexto de jardim de infância e tem como principal objetivo: compreender a importância atribuída às brincadeiras livres no desenvolvimento da criança. A componente empírica deste relatório, assume-se como sendo qualitativa e descritiva, opção que se justifica por se tratar do tipo de investigação que melhor se adequa aos objetivos do estudo.

Para a recolha dos dados, recorreremos à realização de entrevistas semiestruturadas, uma à educadora de infância responsável pelo grupo de três anos e também nossa orientadora cooperante; outra a um casal de pais de uma criança. Como forma de complementar os dados recolhidos nas entrevistas recorreremos, sempre que necessário, às notas de campo que fomos fazendo no decorrer da PES.

A análise de conteúdo realizada às entrevistas evidenciou que os participantes no estudo atribuem importância às brincadeiras livres da criança e, como tal, procuram fomentar as mesmas tendo em vista o desenvolvimento da criança.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação pré-escolar; jardim de infância; brincar; desenvolvimento; aprendizagem.

## ABSTRACT

The following report has been elaborated within the Supervised Teaching Practice (STP) of the Master Course in Preschool Education developed in context of kindergarten and has as main goal: understand the importance given to free play in the children's development. The empirical component of this report, assumes itself as being qualitative and descriptive because this option is justified by the context of this type of investigation, which best suits the purpose.

To achieve the data collecting, we used semi-structured interviews, one to the three year old childhood educator and also our cooperator advisor, another to one child's parents. As a way of complement the collected data of the interviews we used, as it was needed, field notes that we've made in the course of STP.

The content analysis performed to the interviews highlighted that the study participants give importance to the children free play and, as such, try to foster them with a view to the children development.

**KEY-WORDS:** preschool education; kindergarten; playing; development; learning.

**ÍNDICE GERAL**

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice geral	vi
Índice de gráficos	ix
Índice de quadros	x
Índice de figuras	xi
Índice de anexos	xii
Introdução	1
<b>1ª PARTE - A Prática de Ensino Supervisionada</b>	<b>5</b>
Capítulo I - Contextualização da PES	6
Introdução	7
1. A Prática de Ensino Supervisionada	7
2. Caracterização do meio	8
3. Organização e funcionamento da instituição	9
4. Principais vetores do Projeto Educativo da instituição	10
5. Caracterização do grupo de crianças da sala dos 3 anos	12
6. Síntese do Projeto Curricular de Grupo	15
7. Organização do ambiente educativo	16
7.1. Caracterização do espaço	16
7.1.1. Espaço exterior	16
7.1.2. Espaço interior/sala de atividades	16
7.2. Organização do tempo	19
<b>2ª PARTE – Enquadramento Conceptual</b>	<b>21</b>
Capítulo II – O brincar	22
Introdução	23

---

1. Significados do Brincar	23
2. Perspetivas	26
2.1. Perspetiva de Piaget	26
2.2. Perspetiva de Vygotsky	28
2.3. Perspetiva de Bruner	31
3. A brincadeira, o brinquedo, e o jogo	33
3.1. A brincadeira	33
3.2. O brinquedo	34
3.3. O jogo	34
4. Espaços para brincar	35
5. A importância das brincadeiras livres no desenvolvimento da criança	37
6. Brincar no jardim de infância	39
6.1. O papel do educador enquanto promotor de situações de aprendizagem através das brincadeiras	39
6.2. Organização e gestão do ambiente educativo: espaço, tempo, grupo e materiais	41
<b>3ª PARTE – Estudo empírico</b>	<b>43</b>
Capítulo III – Metodologia	44
Introdução	45
1. Natureza do estudo	45
1.1. Características da investigação qualitativa	46
2. Objetivos do estudo	47
3. Questões orientadoras do estudo	47
4. Participantes	47
5. Opções e procedimentos metodológicos	48
5.1. Delineamento do estudo	48
5.2. Recolha e tratamento dos dados	48
5.2.1. Entrevistas semiestruturadas	49
a) Elaboração dos guiões de entrevista	50
b) Realização das entrevistas	52

---

c) Análise de conteúdo das entrevistas	52
5.2.2. Notas de campo	53
5.3. Análise e interpretação dos dados	53
Capítulo IV – Apresentação e análise interpretativa dos dados	54
Introdução	55
1. Análise interpretativa das entrevistas	55
A- Análise interpretativa da entrevista à educadora	55
B- Análise interpretativa da entrevista ao casal de pais	68
C- Perspetiva conjunta da análise dos dados	73
Considerações Finais	77
Referências Bibliográficas	84
Anexos	90

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das crianças por género.....	13
Gráfico 2 – Idades das crianças.....	14

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Número de irmãos.....	14
Quadro 2 – Rotina diária/semanal.....	20

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Planta da sala.....	19
--------------------------------	----

**ÍNDICE DE ANEXOS**

<b>Anexo I</b> – Guião da entrevista à educadora (EE).....	91
<b>Anexo II</b> – Protocolo e tratamento dos dados da entrevista EE.....	95
Protocolo da entrevista EE.....	95
Primeiro tratamento da entrevista EE.....	104
Pré-categorização da entrevista EE.....	110
Grelha de categorização da entrevista EE.....	121
<b>Anexo III</b> - Guião da entrevista ao casal de pais (EP).....	127
<b>Anexo IV</b> – Protocolo e tratamento dos dados da entrevista EP.....	129
Protocolo da entrevista EP.....	129
Primeiro tratamento da entrevista EP.....	132
Pré-categorização da entrevista EP.....	133
Grelha de categorização da entrevista EP.....	135

# INTRODUÇÃO

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, em contexto de jardim de infância, no ano letivo 2011/ 2012.

“As brincadeiras livres no jardim de infância: percepções da educadora e dos pais de uma criança” é o tema do presente trabalho. Este surgiu da curiosidade em perceber a importância que o brincar, nomeadamente, as brincadeiras livres, têm no desenvolvimento da criança. A escolha do tema surgiu num primeiro momento por gosto pessoal, e numa fase posterior, pelo facto de o jardim de infância no qual realizei a minha PES espelhar no Projeto Educativo (PE) da instituição que o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança. Na verdade, embora já soubéssemos o quão importante o brincar é para a criança, tínhamos, como futura educadora, interesse e curiosidade em conhecer quer a percepção de uma educadora já com alguma experiência sobre este assunto, quer a dos pais de uma criança. Efetivamente, considerávamos que esta seria uma possível forma de irmos a adquirir competências diversas, para no futuro, podermos desempenhar a nossa ação educativa com base em pressupostos mais sólidos e refletidos.

A escolha do tema, num primeiro momento, não foi fácil, pois embora este se tratasse de um gosto pessoal, existiam diferentes temas que poderiam culminar numa hipotética investigação. Assim, sentimos a necessidade em pesquisar um tema que, para além de dar prazer ao realizar o estudo, fosse, também, desafiador e interessante e que nos levasse a encontrar respostas, adquirindo, assim, conhecimentos alargados face ao tema, tendo por base uma atitude reflexiva ao longo do estudo.

Ao longo do estudo tivemos o privilégio de contactar diariamente com a educadora cooperante, os pais das crianças do grupo, as outras educadoras cooperantes e a comunidade educativa, em geral.

O objetivo geral desta investigação visa conhecer a importância das brincadeiras livres no desenvolvimento da criança. Deste objetivo geral emergem os seguintes objetivos específicos: investigar como as brincadeiras promovem o desenvolvimento

das crianças; conhecer as concepções da educadora e de um casal de pais face às brincadeiras livres no desenvolvimento da criança; e, compreender o “espaço” que é dado às brincadeiras livres no jardim de infância, em termos de organização e gestão do ambiente educativo.

Destes objetivos emergiram as seguintes questões de investigação: Qual o lugar que as brincadeiras livres ocupam no dia a dia do jardim de infância? Como são vistas as brincadeiras livres no jardim de infância, por um casal de pais? Qual a importância que a educadora atribui às brincadeiras livres? De que forma a organização do ambiente educativo no jardim de infância poderá ter impacto nas brincadeiras das crianças? Estas questões são algumas das que constituirão o nosso objeto de estudo, tendo como finalidade perceber que importância é atribuída pelos participantes do estudo, às brincadeiras livres.

Tendo por base o objeto e os objetivos do estudo, este constitui-se como um estudo de natureza qualitativa, baseando-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados.

Para a recolha dos dados recorreremos à realização de duas entrevistas semiestruturadas, uma realizada à educadora cooperante e a outra a um casal de pais, escolhido de forma aleatória. Como forma de complementar a informação recolhida, utilizámos, também, as notas de campo retiradas ao longo da PES, uma vez que estas continham informação detalhada e precisa, obtida em momentos diversos.

Em termos estruturais, o trabalho encontra-se organizado em três partes: a primeira diz respeito à contextualização da PES; a segunda engloba o enquadramento conceptual que o suporta e a terceira parte é constituída pela parte empírica do estudo. Com a finalidade de apresentar o trabalho de forma coerente e sequencial, na primeira parte, integrámos um capítulo, na segunda, de igual modo, um capítulo, e na terceira parte, dois capítulos.

No que diz respeito à primeira parte, a seguir à introdução, onde está explicitada uma antevisão do estudo, segue-se, no primeiro capítulo a contextualização da PES, isto é, a apresentação e descrição do meio, da instituição, do grupo de crianças e do ambiente educativo onde realizei a prática.

A segunda parte, respeitante à revisão da literatura, enquadra o segundo capítulo, o qual aborda, essencialmente, os diferentes significados do brincar, as perspetivas de Piaget, Vygotsky e Bruner face ao brincar, à brincadeira, ao brinquedo e ao jogo, aos espaços para brincar, à importância das brincadeiras livres no desenvolvimento da criança, ao brincar no jardim de infância, nomeadamente, o papel do educador enquanto promotor de situações de aprendizagem através das brincadeiras e a organização e gestão do ambiente educativo: espaço, tempo, grupo e materiais.

A terceira parte do estudo diz respeito à dimensão empírica, e engloba o terceiro e quarto, capítulos. O terceiro incide sobre a metodologia e o quarto sobre a análise e interpretação dos dados.

No terceiro capítulo procedemos à apresentação e descrição de todo o processo metodológico da investigação. É neste capítulo que justificamos os métodos utilizados ao longo da investigação, bem como apresentamos as questões de pesquisa, os objetivos delineados, a caracterização dos participantes e as opções e procedimentos metodológicos.

No quarto e último capítulo procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados obtidos no decorrer do estudo, analisando e interpretando os dados obtidos através das entrevistas. Para finalizar, este capítulo apresenta a perspetiva conjunta da análise dos dados.

Nas considerações finais procuramos refletir sobre o estudo e retirar algumas lições do mesmo. É, também, neste ponto, que refletimos sobre o quanto este trabalho constituirá um contributo para o nosso desenvolvimento, quer profissional, quer pessoal.

**1ª PARTE**

**A PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA**

**CAPÍTULO I**

**CONTEXTUALIZAÇÃO**

**DA PRÁTICA DE ENSINO**

**SUPERVISIONADA**

---

## CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PES

---

“Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48).

### **Introdução**

É importante que o investigador assuma preocupação em compreender o contexto. Os locais têm de ser assumidos no contexto da história da instituição, sendo o ambiente natural a fonte direta dos dados.

Este primeiro capítulo apresenta e descreve o contexto do presente estudo, tendo como propósito enquadrar e apresentar o contexto da PES. Este capítulo explicita a definição e os objetivos da PES, caracteriza o meio no qual esta foi realizada, explicitando a sua organização e funcionamento. Os principais vetores do Projeto Educativo da instituição, a caracterização do grupo de crianças, a síntese do Projeto Curricular de Grupo e a organização do ambiente educativo são aspetos que são apresentados, ainda, neste capítulo.

### **1. Prática de Ensino Supervisionada**

A PES trata-se de uma unidade curricular do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta define-se pela prática profissional que lhe é subjacente, isto é, durante um período os alunos desenvolvem competências instrumentais, interpessoais e sistémicas, num contexto de jardim de infância.

De acordo com a ficha da unidade curricular (2011/ 2012), a Prática de Ensino Supervisionada tem como objetivos:

“ • Assumir a prática pedagógica como espaço de construção de conhecimento e desenvolvimento de competências (técnicas, científicas, éticas, sociais e

personais) a partir da experimentação e da ação, bem como da análise, reflexão e investigação das situações educativas.

- Adotar uma atitude reflexiva sobre si próprio, os seus saberes e a sua prática culturalmente situada, promotora da construção da sua identidade profissional.
- Desenvolver procedimentos de questionamento, de autorreflexão e autoavaliação facilitadores do desenvolvimento do seu perfil profissional e do crescimento da autonomia pessoal e profissional.
- Revelar abertura, receptividade e capacidade de interpretação face ao conhecimento e à inovação com base numa atitude crítica, fundamentada e multidimensional.
- Empenhar-se no seu próprio desenvolvimento profissional, investindo na construção partilhada e continuada do conhecimento (saber-fazer, saber-estar, saber-ser).
- Aprofundar conhecimentos que conduzam a uma melhor compreensão da complexidade das situações educativas.
- Desenvolver competências de intervenção educativa que conduzam à consecução dos objetivos da Educação Pré-Escolar” (Ficha da unidade curricular de PES, 2011/ 2012).

Deste modo, no final da unidade curricular é pretendido que o aluno evidencie as competências desenvolvidas e que estes objetivos tenham sido conseguidos. Ao longo do tempo como estratégias, o aluno deve: expor a sua prática pedagógica, comunicar os aspetos significativos emergentes do contexto de prática pedagógica e refletir individualmente e em grupo. Por fim, os conteúdos surgem das necessidades sentidas pelos alunos, de acordo com os diferentes contextos educativos em que ocorrem as intervenções educativas, tendo por base uma supervisão reflexiva.

## **2. Meio envolvente**

De acordo com a perspetiva sistemática e ecológica de Brofenbrenner (Portugal, 1992), o meio envolvente de uma instituição influencia a forma como a criança se desenvolve e aprende, ou seja, como se conhece, como se relaciona com os outros e como interpreta o mundo.

Segundo a Carta Educativa – Câmara Municipal Faro - (2003), Faro, capital do Algarve está situada no litoral, junto ao Parque Natural da Ria Formosa que ocupa o sotavento algarvio sob a forma de uma extensa área lagunar delimitada pela península do Ancão e a Manta Rota.

Trata-se, pois, de uma cidade localizada perto do mar, com um clima mediterrânico, que se encontra repleta de locais de interesse a nível cultural e histórico.

A instituição localiza-se na cidade de Faro, que se encontra dividida em duas grandes zonas, denominadas de cidade velha e zona nova. A instituição encontra-se localizada na zona nova da cidade, numa área habitacional, relativamente perto da baixa comercial. No raio envolvente do jardim de infância existem os mais diversos estabelecimentos comerciais e outros serviços, tais como os Correios, a Guarda Nacional Republicana, o Refúgio Aboim Ascensão, o Instituto de Mobilidade dos Transportes Terrestres, entre outros. Encontram-se ainda localizados, nesta zona, jardins de infância e escolas básicas de 1º, 2º e 3º Ciclo.

No que diz respeito ao setor de atividade, a população da cidade de Faro enquadra-se, essencialmente, no setor terciário: comércio, serviços e turismo.

### **3. Organização e funcionamento da instituição**

Este jardim de infância integra-se numa instituição de ensino particular e cooperativo com fins lucrativos, constituída por três responsáveis. Localiza-se num edifício construído para habitação no ano de 1942, o qual foi mais tarde, adaptado, requalificado e ampliado, dando origem ao atual edifício.

A instituição oferece as valências de creche e jardim de infância com uma capacidade de cento e noventa e nove crianças. No presente ano letivo a instituição ofereceu à comunidade a valência de 1º ciclo do ensino básico.

A creche é constituída por três grupos:

- Berçário (0 aos 12 meses): com uma educadora e duas auxiliares. É constituído por uma zona de berços e uma sala parque, onde os bebés se encontram quando não estão a repousar. Existe, adjacente ao berçário, a copa de leite onde são esterilizados todos os materiais e onde são preparadas as refeições.

- Duas salas de aquisição da marcha (12 aos 24 meses): cada sala tem uma educadora e uma auxiliar.

- Duas salas dos 24 aos 36 meses: à semelhança das salas de aquisição da marcha, cada uma também tem os mesmos recursos humanos.

O jardim de infância é constituído por quatro salas de atividades com a capacidade para vinte e cinco crianças cada uma, tendo cada sala uma educadora e duas auxiliares.

Na valência de 1º ciclo do ensino básico, oferecida à comunidade no presente ano letivo, existe uma sala com a capacidade para 25 alunos. O espaço exterior é comum ao das outras valências. Existe, ainda, uma sala polivalente e a biblioteca.

Os espaços comuns da instituição são: o gabinete da direção, o gabinete de atendimento aos pais, o gabinete das educadoras, as duas salas de isolamento, as duas salas polivalentes, os três refeitórios, a cozinha, as instalações sanitárias para o pessoal/visitantes e instalações para deficientes.

O espaço exterior é amplo, traçado por diversas áreas diferentes e adequadas às diversas atividades, com uma zona relvada, uma zona com equipamentos adequados às faixas etárias e piso de segurança, bem como zonas cobertas. Ainda neste espaço é possível encontrar uma horta pedagógica.

O funcionamento da instituição decorre de setembro a agosto, encontrando-se fechada na segunda quinzena do mês de agosto, para manutenção. O horário de funcionamento é das oito horas às dezanove horas e trinta minutos.

#### **4. Principais vetores do Projeto Educativo da instituição**

Segundo Antúnez et al. (1991, pp. 20-21), o Projeto Educativo é “um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum sendo o resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas”. Este documento formaliza as principais preocupações e ações da política educativa da instituição, no sentido de intervir junto das crianças, mostrando a sua intenção pedagógica.

O PE da instituição intitula-se de “O Mundo na Ponta dos Dedos”, foi elaborado para um horizonte de três anos, terminando no presente ano letivo de 2011/2012. A temática do mesmo surge das preocupações, prioridades educativas e prioridades pedagógicas da instituição, e visa que o mesmo se adapte a todas as faixas etárias, no sentido de existir uma articulação entre todas as salas.

O referido PE tem por base os princípios enunciados na *Carta da Terra*, onde é defendido que todos nós devemos respeitar a natureza, os direitos humanos e providenciar para que todos tenham o que necessitam para viver.

As preocupações que são evidenciadas no PE dizem respeito à situação atual da sociedade, em que o Homem deveria preocupar-se com as condições de vida e respeito pelo Mundo. É deveras importante que desde muito cedo, se comece a inculcar regras de preservação da Natureza, uma vez que as crianças de hoje são o futuro da Humanidade, podendo, assim, um dia assumir uma atitude face à preservação do Mundo.

Quanto às prioridades educativas, a instituição defende uma abordagem pedagógica, com base no envolvimento das crianças, incentivando-as a refletir, a analisar, a cooperar e a respeitar, ocupando a instituição educativa um espaço de educação para os valores. O desenvolvimento de todo o projeto, envolvendo-se na defesa dos princípios da *Carta da Terra*, depende da intervenção dos educadores, das crianças, dos pais e de toda a comunidade.

O tema “O Mundo na ponta dos dedos” permite que sejam trabalhadas todas as áreas de conteúdo e domínios enunciados nas Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997), e também, permite focar-se na sensibilização das crianças, das famílias, dos amigos e comunidade para a construção de um Mundo melhor para todos os seres vivos.

Os objetivos gerais orientadores da intencionalidade educativa, definidos de acordo com as três grandes áreas de conteúdo, inseridas nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) têm a finalidade de promover uma ação pedagógica significativa e diferenciada junto de cada criança e de cada grupo.

O PE da instituição (2009/2012) menciona que, ao serem exploradas as diferentes áreas de conteúdo, permitir-se-á à criança novas aprendizagens a partir do

estímulo à criatividade, à imaginação, à descoberta e à partilha. Nesta óptica, a dança, a música, o teatro, a expressão dramática e a expressão plástica são formas artísticas que assumem um papel deveras importante no desenvolvimento do projeto e por isso, não deverão ser esquecidas.

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.15) “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, sendo na infância que se vão construindo as bases para a formação de uma criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser “autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p.15).

Assim, o PE da instituição, ao longo destes três anos, tem tido como principal interesse a pesquisa e o envolvimento das crianças, de forma a permitir o seu desenvolvimento ao nível das diferentes áreas de conteúdo.

## **5. Caracterização do grupo da sala dos 3 anos**

É importante que o educador conheça o grupo com quem trabalha, nomeadamente, os seus interesses, dificuldades e necessidades. Só assim consegue realizar uma prática pedagógica diferenciada, que se centre na inclusão de todas as crianças, aceitando as suas diferenças, apoiando o seu desenvolvimento e dando resposta às suas necessidades individuais.

O grupo junto do qual desenvolvemos este relatório encontra-se na faixa etária dos 3 anos e é constituído por 16 crianças, sendo 8 meninos e 8 meninas. Estas crianças são todas de nacionalidade portuguesa.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2011/2012), este é considerado um grupo bom pelo respeito existente entre eles (crianças) e pelo cumprimento das regras, sendo caracterizadas como crianças autónomas nas rotinas diárias e na utilização dos materiais. As crianças são, normalmente, muito recetivas perante as diversas atividades educativas que lhes são apresentadas, isto é, às histórias, às canções, às lengalengas, entre outras. Todas as atividades de expressão plástica são encaradas com ânimo e empenho dentro das suas capacidades. Quanto às atividades motoras estas são

desempenhadas com grande alegria e dinamismo (PCG, 2011/2012). Ainda de acordo com o mesmo documento, as crianças são alegres, participativas e têm, como as da sua idade, o gosto pela descoberta e novidade, sendo, atentas, acolhedoras, curiosas, surpreendentes e solidárias (PCG, 2011/2012).

No que diz respeito às condições socioeconómicas, as crianças integram-se no grupo socioeconómico médio-alto e todas elas pertencem a famílias estruturadas, isto é, todas as crianças vivem com o seu pai, a sua mãe e irmãos, quando os há. Os pais das crianças, na sua maioria, desempenham uma atividade laboral como empresários, empregados de comércio, professores, técnicos de saúde, engenheiros, jornalistas e cabeleireiros.

Na sala existe uma criança com necessidades educativas especiais, que é acompanhada por uma educadora de ensino especial.

O pessoal técnico e auxiliares que acompanham o grupo são: a educadora de infância titular, a educadora de ensino especial e duas auxiliares.

### 5.1 Género

O grupo é constituído por 16 crianças.

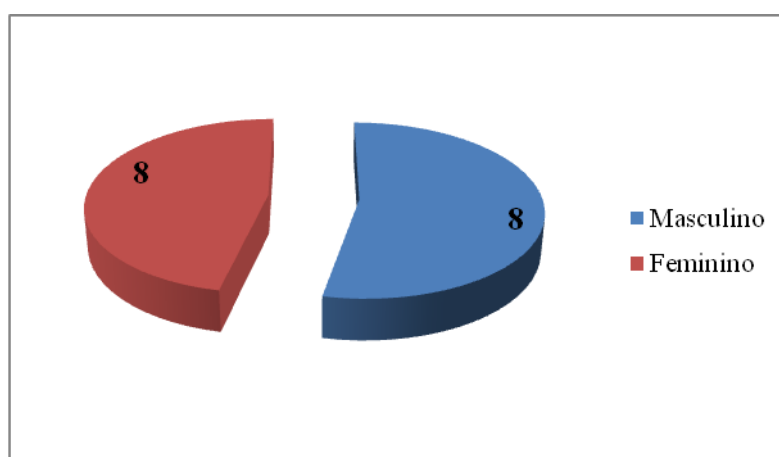
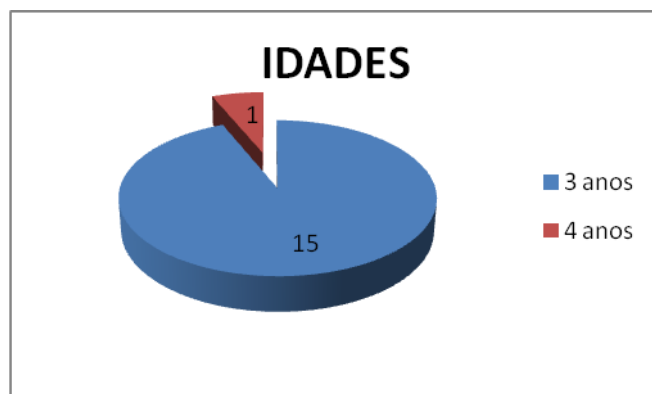


Gráfico 1 – Distribuição das crianças por género

Da análise do gráfico 1, podemos concluir que o grupo é constituído por 8 meninas e 8 meninos, confirmando que estamos na presença de um grupo equilibrado quanto ao género.

## 5.2. Idades

O grupo é constituído por 16 crianças, sendo 15 de 3 anos e 1 de 4 anos.



**Gráfico 2 – Idades das crianças**

No grupo existe uma criança do sexo masculino, com 3 anos, que apresenta necessidades educativas especiais. Esta criança recebe acompanhamento de uma educadora de ensino especial.

## 5.3. Agregado familiar/número de irmãos

As famílias são todas estruturadas, constituídas pelos pais, pela criança e pelos irmãos, quando os há.

Sem Irmãos	1 Irmão	2 Irmãos	3 Irmãos
5	8	2	1

**Quadro 1- Número de irmãos.**

O quadro 1 mostra-nos que existem no grupo oito crianças com um irmão; duas crianças com dois irmãos e uma criança com três irmãos. Cinco das crianças do grupo não têm irmãos.

## 6. Síntese do Projeto Curricular de Grupo

O PCG emerge da necessidade do educador de organizar, planificar, refletir e avaliar a sua ação pedagógica. Este documento explicita, entre outros aspetos, as características do grupo, nomeadamente as motivações, interesses e necessidades do mesmo. Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 44),

“o projeto do educador é um projeto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projeto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projetos individuais, de pequeno grupo ou de todo o grupo”.

O PCG intitulado “Os exploradores cuidam da Terra”, apresenta como objetivo sensibilizar as crianças, as famílias, os amigos e a comunidade envolvente para a importância da construção de um mundo melhor, uma vez que a própria humanidade tem vindo a esquecer que é fundamental respeitar o mundo em que vivemos e, principalmente, preservá-lo. Este objetivo tem por base a abordagem a uma diversidade de conteúdos essenciais à formação de um “bom cidadão”, encontrando-se de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Este projeto foi elaborado de acordo com as necessidades e interesses das crianças do grupo.

O PCG tem por alicerce a *Carta da Terra*, sendo esta uma declaração de princípios éticos fundamentais para a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica. A *Carta da Terra* é composta por dez princípios que são a base para a prática pedagógica, transmitindo, assim, valores importantes para o crescimento de um ser humano consciente e solidário.

No PCG são explicitados os objetivos gerais e específicos, relativamente a cada uma das áreas de conteúdo e domínios, isto é, na área de formação pessoal e social, na

área de expressão e comunicação (domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da matemática), e por último, na área de conhecimento do mundo.

## **7. Organização e gestão do ambiente educativo**

### **7.1. Caracterização do espaço**

Os espaços educativos na educação pré-escolar podem ser diversos, embora seja o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como se encontram dispostos que condicionam o que as crianças podem fazer e aprender.

O espaço exterior é tão importante como o espaço interior, ou seja, a sala de atividades. O espaço exterior é, também, um espaço educativo pelas potencialidades e oportunidades educativas que oferece. Ambos os espaços, exterior e interior, proporcionam momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.

#### **7.1.1. Espaço exterior**

O espaço exterior encontra-se adaptado às idades e níveis de desenvolvimento das crianças, existindo equipamento variado nas diversas zonas. São três as zonas de destaque do espaço exterior, a zona coberta, a zona relvada e a zona de equipamentos adequados à faixa etária das crianças. Uma vez que todo o meio envolvente da instituição é responsável, direta ou indiretamente, pelo desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de cada criança, é importante que haja um equilíbrio entre o espaço interior e o espaço exterior do jardim de infância.

#### **7.1.2. Espaço interior/sala de atividades**

A sala de atividades é um espaço educativo onde as crianças passam a maior parte do tempo. Este deve encontrar-se organizado em função da idade do grupo, de

forma a facilitar a intervenção e a experimentação direta dos materiais, contribuindo para aprendizagens significativas diversificadas.

É importante que a sala proporcione um ambiente físico acolhedor, fazendo com que as crianças se sintam num ambiente harmonioso, ficando motivadas e entusiasmadas nas atividades que são desenvolvidas, quer livres, quer orientadas. No sentido de fomentar este ambiente acolhedor, o educador deve ter em conta a organização das diversas áreas dentro da sala. Segundo o Ministério da Educação (1997),

“a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p.37).

A sala dos 3 anos apresenta dimensões que excedem as por lei mencionadas. É bem iluminada e arejada, tem duas grandes janelas na lateral e quatro portas na extensão da sala que dão acesso para o exterior. A sala apresenta uma boa acústica e o chão é revestido por material antiderrapante.

Relativamente aos materiais, esta dispõe de mesas de trabalho e cadeiras. As duas mesas (grandes) encontram-se dispostas de forma a proporcionar trabalhos de pequeno e em grande grupo. Existem dois armários de arrumação de materiais de desgaste e material pedagógico da educadora. Nos placares em corticite, que se encontram nas paredes, podemos verificar que estes afixam trabalhos ou recados para os pais.

A sala encontra-se estruturada por oito áreas de atividades diferenciadas e com determinados objetivos, que são:

#### **- Área do diálogo**

Localiza-se relativamente perto da biblioteca. Composta por um tapete e uma caixa de almofadas, é onde as crianças e os adultos se reúnem para conversar.

#### **- Área da casinha**

Esta área possui um espaço para a cozinha e encontra-se apetrechada com materiais em tamanho adaptado à idade das crianças, como utensílios de cozinha,

alimentos variados, mesa com cadeiras e um fogão. Neste espaço também há panelas, talheres, frutos, pratos, chávenas, copos, entre outros, sendo esta uma das áreas mais frequentadas pelas crianças.

Esta área destaca-se pela importância do jogo simbólico, que as crianças realizam quando brincam, imitando papéis do quotidiano, onde exprimem sentimentos, desenvolvem a linguagem oral, o raciocínio lógico e a formação pessoal e social, entre outros aspetos.

#### **- Área da garagem**

Está situada perto da área dos jogos. Nesta área existe um tapete, uma pista e uma caixa onde se encontram os carros que são objeto das brincadeiras das crianças.

#### **- Área do cabeleireiro**

Esta é uma área utilizada muitas vezes em simultâneo pelas crianças que se encontram a brincar na casinha, por recorrerem a outros apetrechos relativos ao cabelo, como secadores, pentes, entre outros.

#### **- Área da dramatização**

Na área da dramatização existe um baú repleto de roupas, chapéus, malas que as crianças podem utilizar e encarnar personagens. Esta área é também utilizada em simultâneo pelas crianças que estão na área da casinha.

#### **- Área dos jogos**

Esta área é constituída por um armário onde se arrumam dominós, puzzles, lotos, tangran, enfiamentos, de diferentes estilos e graus de dificuldade para que possam ir ao encontro das características e necessidades de todas as crianças do grupo. Estes jogos são realizados nas mesas grandes.

#### **- Área das construções**

A área das construções dispõe de jogos de construção, como legos e jogos de encaixe. Estes jogos também são realizados na mesa grande, de forma a permitir que as crianças consigam realizar construções a três dimensões.

### - Área da biblioteca

Esta área é constituída por uma estante onde se encontram livros de diversos géneros de histórias, adequados à faixa etária das crianças. Esta é uma área que estimula o interesse pela leitura e pela escrita.

A fig. 1 mostra a organização da sala de atividades.

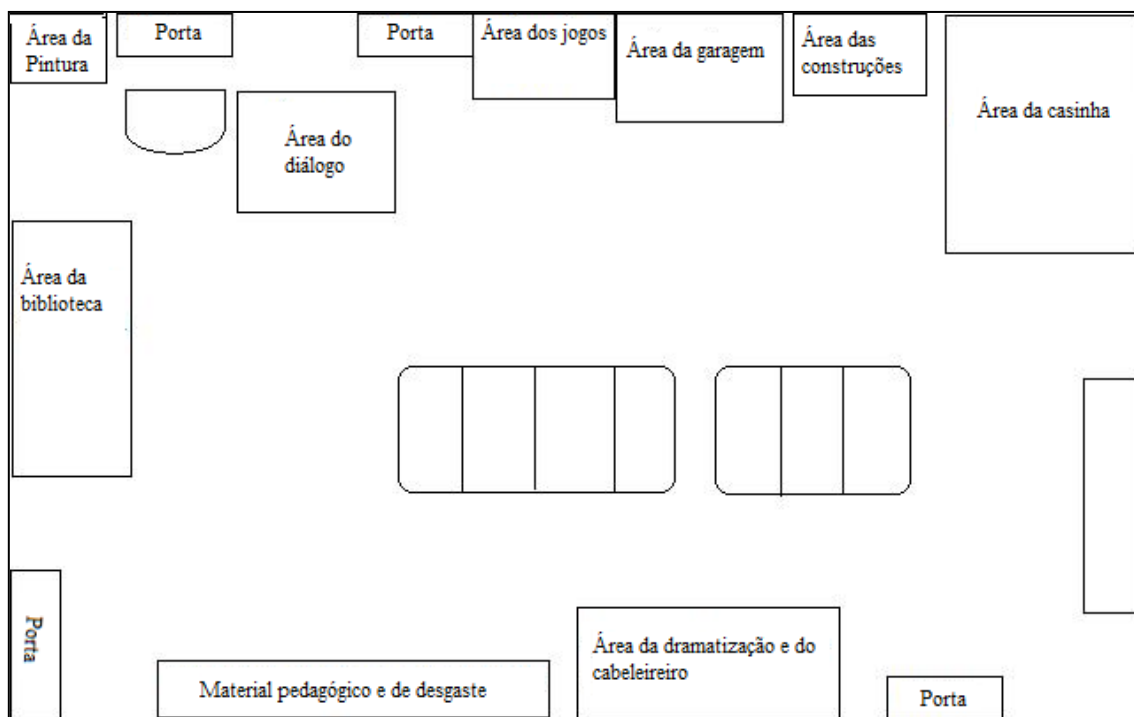


Fig. 1 – Planta da sala

Tal como podemos verificar na imagem acima, existe, também, um espaço de pintura, onde podemos encontrar um quadro de pintura, com suporte para tintas e aventais. Todas as áreas se encontram devidamente equipadas, dispoindo de materiais adequados à faixa etária das crianças e acessíveis às mesmas, promovendo a sua autonomia. Estas áreas são adaptadas ao longo do ano, sempre que necessário, no sentido de promoverem aprendizagens significativas que potenciem o desenvolvimento das crianças.

## 7.2. Organização do tempo

Relativamente à organização do tempo, nas salas de atividades do jardim de infância é normal existir uma rotina geral, estruturada, coerente, flexível, mas não muito

diversificada. Existe uma rotina que se foca nos seguintes momentos: o acolhimento, as brincadeiras livres, as atividades orientadas, o almoço, a hora da sesta e a higiene. Pretende-se, com esta rotina, transmitir e inculcar nas crianças hábitos de gestão do tempo, mostrando-lhes que existe tempo destinado às brincadeiras e tempo específico para a realização de atividades orientadas, bem como o tempo destinado para a higiene e para a hora do descanso.

A existência de uma rotina possibilita à criança segurança e confiança, no sentido em que lhe permite prever os acontecimentos, ajudando a consolidar ações sequenciais. A existência de uma organização do tempo permite à criança experienciar diversas oportunidades e diferentes tipos de interações. Segundo o Ministério da Educação (1997, p.40), “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as áreas de conteúdo”.

O quadro 2 mostra como é organizada a rotina diária do grupo de crianças da sala onde realizei a PES.

<b>Tempo</b>	<b>Atividades</b>
8h – 9h	Acolhimento/atividades livres
9h30 – 10h15	Lanche/meditação
10h15 – 10h30	Higiene
10h30 – 11h	2ª feira – expressão físico motora 3ª, 5ª e 6ª feira – atividades orientadas 4ª feira – expressão corporal
11h – 11h30	Recreio livre/brincadeiras livres
11h30	Higiene
11h30 – 12h	Almoço
12h	Higiene
12h30 – 15h	Hora da sesta/descanso
15h – 15h30	Higiene/lanche/higiene
15h30 – 16h	2ªfeira – inglês 3ª, 4ª, 5ª e 6ª feira – atividades orientadas
16h – 16h30	Atividades livres/ atividades orientadas
16h30 – 17h	Recreio livre/brincadeiras livres
17h – 19h	Atividades livres

**Quadro 2 – Rotina diária/semanal**

Assim, a organização do tempo deve contemplar momentos que satisfaçam as necessidades das crianças, existindo uma rotina diária estruturada, que lhes permitam a oportunidade de poderem comunicar, conversar, participar nas atividades, brincar, fazer a sua higiene, comer e descansar.

**2ª PARTE**

**ENQUADRAMENTO**

**CONCEPTUAL**

# **CAPÍTULO II**

## **O BRINCAR**

---

## CAPÍTULO II- O BRINCAR

---

### Introdução

"Brincadeira é o acto ou efeito de brincar. Etimologicamente, "brincando + eria": significa divertimento, passatempo, distração" (Friedmann, 2006, p.42).

As brincadeiras são essenciais às crianças, constituindo-se como necessidades básicas e um direito de todos. O brincar assume um poder terapêutico que se afigura como um bom desenvolvimento da criança, a nível emocional, social, cognitivo e físico.

Neste capítulo clarificamos os significados do brincar e as perspetivas de três autores, Piaget, Vygotsky e Bruner, acerca do brincar. Seguidamente, explicitamos as definições de brincadeira, brinquedo e jogo, pois muitas vezes confundimos os conceitos, pela sua semelhança em alguns aspetos. E, por fim elucidamos sobre os espaços adequados para brincar, o brincar no jardim de infância, a importância das brincadeiras livres no desenvolvimento da criança e o papel do educador enquanto promotor de situações de aprendizagem através das brincadeiras e na organização e gestão do ambiente educativo.

### 1. Significados do brincar

Tal como nos diz a Declaração dos Direitos das Crianças (1959), a criança deve ter plena oportunidade para brincar. Assim, todas as crianças têm o direito a brincar. Mas será que hoje em dia é valorizado o brincar? Será que as brincadeiras são fomentadas e proporcionadas no jardim de infância?

Kishimoto (1997) defende que as crianças em idade pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que as crianças conhecem o mundo, expressam-se, relacionam-se socialmente, interpretando o quotidiano, inventando histórias, respeitando e tomando decisões.

Para Vygotsky (2000a), o brincar é uma atividade que cria zonas de desenvolvimento próximo (ZDP), promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento. A zona de desenvolvimento próximo é vista como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança influenciado pelo meio e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas. As necessidades da criança são satisfeitas pelo jogo ou pelo brinquedo. A criança em idade pré-escolar começa a ter desejos e os que não puderem ser imediatamente satisfeitos, são reportados para um mundo imaginário ou ilusório onde esses mesmos desejos irrealizáveis podem ser realizáveis, e a este mundo dá-se o nome de brincadeira ou jogo.

Segundo Garvey (1992, p.7), o brincar é um comportamento frequente em períodos de desenvolvimento do “conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, levando-nos a supor que a atividade lúdica, está intimamente relacionada com as áreas de desenvolvimento”. É necessário que a criança brinque, pois ao brincar de forma livre, encontra-se em constante aprendizagem, adquirindo competências nas várias áreas. A criança, desta forma, aprende a saber-ser e a saber-fazer.

Para esta autora, o significado de brincar pode-se apresentar de cinco formas diferentes, que são:

1. “Brincar é agradável, divertido. Mesmo quando não é acompanhado por sinais de alegria é avaliado positivamente por quem brinca.
2. Brincar não tem objetivos extrínsecos. As suas motivações são intrínsecas não estando ao serviço de outros objetivos.
3. Brincar é uma atividade espontânea e voluntária. Não obrigatória e escolhida livremente por quem brinca.
4. Brincar implica um certo empenhamento activo por parte do sujeito.
5. Brincar tem algumas relações sistemáticas com o que não é brincar” (Garvey, 1992, p.12 ).

Brincar é, portanto, algo genético na criança e é fundamental para o seu desenvolvimento psicossocial. A relação que a criança estabelece com os brinquedos permite que esta desenvolva o raciocínio, a criatividade e a compreensão do mundo (Chateu, 1987).

Para Vygotsky (2000a), o ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento integral da criança, pois essa atividade permite-lhe significar e

ressignificar o que vive e sente, ou seja, a criança domina o ambiente e as próprias ações visto que define sozinha o tema, o início, o desenvolvimento e o fim da brincadeira (Ferland, 2006).

Brincar é considerada uma das atividades mais importantes na formação global das crianças. Através do brincar as crianças aumentam as situações que permitem a sua integração do mundo e ao mesmo tempo, é facilitada a sua inserção nesse mundo, estimulando, na medida em que tal atividade ativa o dinamismo e o desenvolvimento das condições propícias à autonomia da personalidade (Crespo, cit. Viegas, 2007).

Para Gomes (2010), o brincar é a forma mais comum de manifestação do comportamento humano, principalmente durante a infância. É, pois, uma ferramenta essencial ao desenvolvimento da criança. A criança, quando brinca, explora e reflete sobre a realidade e a cultura nas quais está inserida, interiorizando e questionando as regras e os diferentes papéis sociais.

Deste modo, toda a brincadeira exige que os intervenientes estejam conscientes de estar a praticar uma ação diferente do que aparenta, sendo essa atitude não literal que permite que a atividade lúdica esteja defendida de consequências: efetivamente é o que permite que brincar seja brincar (Garvey, 1992).

Na perspetiva de Kishimoto (2010), o brincar é “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e 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). Podemos dizer que o brincar é a principal atividade do dia a dia da criança.

Na óptica de Homem (2009, p.22), brincar é “uma forma natural de a criança se expressar, tal como falar é a forma natural de o adulto se expressar”. Tal como numa sala de jardim de infância, os brinquedos são usados como palavras e o brincar é a linguagem das crianças. O brincar é uma fonte de conhecimento, uma vez que as crianças através do brincar aprendem coisas novas e crescem, a todos os níveis: cognitivo, emocional, linguístico, social e motor.

Nesse caso, o brincar é uma forma de linguagem que pode ser constatada nos contactos das crianças com os seus pais, com as educadoras ou com os seus pares.

Para além de todos os significados, há que reter que brincar é um direito inabalável. De acordo com a Declaração dos Direitos da Criança (1959, p.4), “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas”. Deste modo, brincar é um direito essencial ao bom desenvolvimento da criança, devendo ser dignificado no processo de aprendizagem.

## **2. Perspetivas de Piaget, Vygotsky e Bruner**

Já muitos autores desenvolveram estudos evidenciando a importância do jogo e do brincar, como meio de aprendizagem. Sendo que a brincadeira e o jogo são alvos de variados estudos, encontram-se diferentes perspetivas sobre esta temática.

Para o nosso estudo interessa-nos refletir sobre as perspetivas desenvolvimentistas, construtivistas e de cariz cognitivo e é nesse sentido que apresentamos as perspetivas de Piaget, Bruner e Vygotsky. De acordo com as perspetivas destes autores podemos dizer que existem várias formas de brincar. Para Piaget, a forma de brincar traduz-se como jogo simbólico. Bruner refere o brincar através dos níveis de representação cognitiva do mundo. O brincar imaginativo encontra-se relacionado com o que Vygotsky denomina de faz de conta.

### **2.1. Perspetiva de Piaget**

“Para Piaget, o jogo é a construção do conhecimento, pelo menos durante os períodos sensório-motor e pré-operatório” (Kamii, 1996, p.27).

Na opinião de Kamii (1996), a perspetiva de Piaget relativamente às brincadeiras diz respeito ao conceito de jogo, sendo que este é definido como um conjunto de atividades em que, através do prazer da própria atividade, o organismo se entrega à atividade.

De acordo com Piaget (1978) o jogo pode ser considerado, durante as fases iniciais, o centro de comportamento determinado pela assimilação (enquanto que a imitação se orienta para o pólo definido pela acomodação). O jogo evolui pelo relaxamento do esforço adaptativo e por uma manutenção ou exercício de atividades e pelo prazer único de as dominar e delas extrair um sentimento de eficácia ou de poder. Assim, podemos reforçar ainda que o jogo tem uma função biológica, na medida em que todos os órgãos, todas as capacidades têm de ser exercitados para que não atrofiem, o que acontece com o brincar por parte da criança (Kamii, 1996).

Sprinthall e Sprinthall (1994), afirmam que para Piaget o brincar não é sempre igual e apresenta características diferentes, de acordo com o desenvolvimento das estruturas mentais. Os conceitos como cognição, pensamento e processamento racional são denominados por Piaget de processos ativos e interativos, sendo estes processos de avanços e recuos, entre a pessoa e o meio.

Nesse sentido, Gomes (2010) refere que Piaget apresenta três etapas fundamentais, que a seguir se apresentam:

- Dos 0 aos 2 anos (período sensório-motor).

Neste período ocorrem os denominados jogos de exercício. Os jogos de exercício surgem no período sensório-motor e caracterizam-se pela inexistência de técnica, implicando o prazer e o funcionamento dos gestos. O jogo de exercício é o primeiro a surgir no desenvolvimento da criança, podendo-se prolongar até aos primeiros 18 meses. Estes jogos permitem que a criança estabeleça os primeiros contactos com os objetos, com pessoas e com o mundo que a circunda.

Assim, desta fase salientamos que a criança adquire competências motoras e aumenta a sua autonomia e, que as brincadeiras são desenvolvidas através da exploração de objetos, através dos sentidos, da ação motora e da manipulação.

- Entre os 2 e os 6/7 anos (período pré-operatório).

Este período é caracterizado pelo simbolismo, isto é, neste período, nas brincadeiras que a criança desenvolve, a simbologia assume um papel importante. Existem brincadeiras onde observamos esta simbologia, como o faz-de-conta, as

histórias, os fantoches, os desenhos, e os objetos com os quais a criança brinca, atribuindo-lhe outros significados. Uma vez com a presença da linguagem falada, a criança é capaz de usar os símbolos para substituir objetos e jogos simbólicos, desta forma é possível a aquisição da capacidade de produção de imagens mentais. Assim, através do jogo simbólico a criança “realiza um processo de aprendizagem e identificação dos diferentes papéis sociais da sociedade em que se insere” (Gomes, 2010, p.45).

- A partir dos 7 anos. (período das operações concretas)

Neste período destacamos as brincadeiras e os jogos com regras, sendo estes cruciais para o desenvolvimento da criança, na medida em que lhe permitem a aquisição de competências essenciais, com importantes repercussões na capacidade de respeitar as regras, no processo de socialização. O jogo de regras é característico deste período, tratando-se este de ser uma passagem intencional da atividade individual para a socialização, surgindo com o aparecimento de novos esquemas simbólicos (Gomes, 2010). O aspeto “regras” marca a mudança intencional da atividade da criança, passando de individual para social. Piaget enfatiza a importância destas no jogo, distinguindo, assim, dois tipos de regras; as dirigidas, que são transmitidas de fora para dentro; e, as espontâneas, que são as que surgem da espontaneidade do momento. Deste modo, podemos dizer que “os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos com bolas), ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos” (Piaget, 1978, pp. 184-185).

## **2.2. Perspetiva de Vygotsky**

Na perspetiva de Vygotsky (1994) o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da mesma. Segundo o mesmo autor, a criança utiliza as interações sociais como formas de aprender regras do

jogo, por exemplo, através dos outros. Deste modo, aprende a disciplinar o seu comportamento pelas reações, quer pareçam agradáveis ou não.

Na opinião de Gaspar (2010), o brincar vygotkiano trata-se de uma atividade que cria zonas de desenvolvimento próximo. Desta forma, promove a aprendizagem e o desenvolvimento. É importante que o brincar seja promovido e valorizado neste sentido de promoção de desenvolvimento. Outra característica do brincar vygotkiano consiste na articulação de objetivos que são quase antagónicos: “desenvolvimento emocional, da criatividade e social em oposição a desenvolvimento cognitivo; aumento da auto-estima em lugar da aquisição de sistemas simbólicos culturais; desenvolvimento *versus* aprendizagem” (Gaspar, 2010, p.8).

Vygotsky (1994) classifica o brincar em três fases, que são: durante a primeira fase a criança começa a distanciar-se do seu primeiro meio social, representado pela mãe, onde começa a falar, a andar e a movimentar-se. Nesta fase, estes aspetos são alcançados por meio do adulto e pode-se dizer que a fase prolonga-se até aos sete anos. A segunda fase é caracterizada pela imitação, isto é, a criança imita os modelos dos adultos. E, a terceira fase, é marcada pelas convenções que culminam em regras e, acordos a elas associadas.

Vygotsky (cit. por Horta, 2007), destaca que o desenvolvimento humano é resultado da interação social, na medida em que a criança recebe do mundo que a rodeia, isto é, uma série de instrumentos socioculturais, dos quais esta se vai apropriando progressivamente. Deste modo, define que todo o adulto e todas as crianças se encontram numa zona de desenvolvimento próximo (ZDP). É importante percebermos que “a discrepância entre a idade mental de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver os problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 2000a, pp.128-129).

Segundo Moll (1996), podem ser considerados quatro estádios da Zona de Desenvolvimento Proximal:

- Estádio I – Os sujeitos necessitam de outros sujeitos mais capazes, para serem capazes de agir como atores independentes, deste modo, dependem do educador ou pares mais capazes. As crianças à medida que o tempo passa, vão compreendendo as partes de uma atividade, relacionando-se, até assumirem o desempenho da tarefa;

- Estádio II – É denominado pelo desempenho auto-assistido, isto é, a criança neste estágio é capaz de desempenhar uma tarefa sem qualquer ajuda de outrem;
- Estádio III – É caracterizado pela automatização, isto é, ao desempenhar uma tarefa, esta foi interiorizada e não necessita de auxílio de outrem;
- Estádio IV – diz respeito à desautomatização do desempenho, em que ao longo da vida, a aprendizagem segue as mesmas orientações e sequências, onde através da repetição vão desenvolvendo novas competências.

A aprendizagem e o desenvolvimento encontram-se intimamente relacionados entre si, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objetual e social, internalizando o conhecimento resultado de um processo de construção (Vygotsky, 1994).

Para Vygotsky (1994), o que define o brincar é a situação imaginária que a criança cria. Para este autor, o brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a idade. Por exemplo: um brinquedo pelo qual um bebê se interessa, uma criança mais velha não se interessa, devido ao nível de maturação atingida por ela. Essa maturação adquirida pela criança é importante para compreendermos que o brinquedo para a criança é um objeto de satisfação. Isto é: uma criança que assume numa brincadeira o papel da mãe, quer dizer, que nela existe um desejo que não pode ser realizado imediatamente. Como ela não tem capacidade para esperar, cria um mundo ilusório onde os desejos irrealizáveis podem ser realizados (Vygotsky, 2000b).

Vygotsky (1994) defende que o meio que rodeia a criança, isto é, o mundo, é a brincadeira. Para o autor, as vivências no meio traduzem-se em atividades conscientes surgidas da ação. Na mesma perspectiva, o mesmo autor enfatiza que a ação do brincar é impossível para crianças, muito pequenas, quando ainda não desenvolvem situações imaginárias, uma vez que ao brincar a criança percebe o objeto e não como ela o vê. Relativamente à aprendizagem formal isso não acontece, pois os objetos perdem a sua força imaginadora. O mais importante não é a semelhança do objeto com o que foi imaginado, mas o gesto. Dessa maneira, o brinquedo e as brincadeiras assumem grande importância no desenvolvimento das crianças, na medida em que promovem novas relações entre situações do pensamento e situações reais.

### 2.3. Perspetiva de Bruner

Segundo Sprinthall e Sprinthall (1994, p.240), Bruner defende que “a criança será incapaz de compreender enquanto a mensagem lhe for incompreensível”.

Em diversos estudos realizados, Bruner tende a explicar como a criança em diferentes etapas da sua vida representa o mundo com o qual interage. Nesse âmbito defende que existem três níveis de representação cognitiva do mundo: a representação enativa ou motora, a representação icônica e a representação simbólica, que permitem que a pessoa alcance a compreensão do mundo (Bruner, 2000).

#### a) Representação enativa ou motora

Este nível de representação cognitiva é caracterizado pelo representar do mundo através de ações, isto é, para as crianças, a ação é a melhor forma de expressão, mostrando preferência em mostrar como se faz ao invés de dizer como fazer. Nesse sentido, o autor ressalta que crianças muito pequenas comunicam melhor com o mundo por meio de ações, uma vez que entendem e assimilam melhor as mensagens expressas sob a forma de movimentos (Bruner, 2000).

Assim, na perspectiva de Sprinthall e Sprinthall (1994), a representação enativa diz respeito à repetição de movimentos com o objetivo de memorização de gestos e ações, através do movimento, sendo a forma mais eficaz de memorizar acontecimentos. Um exemplo: para uma criança melhor compreender uma história é preferível apresentarmos uma dramatização do que contarmos essa história, pois o objetivo é, através do movimento e da ação, estabelecer comunicação com o mundo.

#### b) Representação icônica

Na perspectiva do mesmo autor, neste nível a criança já possui imagem dos objetos, sem que necessite de manipulá-los ou representá-los como no nível anterior. Aqui a criança já é capaz de desenhar a figura de um objeto, sem que necessite de representar a ação que ele representa. Apresenta, também, uma fixação de imagens e memorização visual bem definida. Por exemplo, as crianças já conseguem desenhar a figura de um garfo, sem necessariamente terem de desenhar o ato de comer. Deste modo, neste estágio, constitui-se um grande desenvolvimento do intelecto, no sentido

em que o “uso de imagens ou diagramas permite às crianças que sejam ensinadas de forma mais simples” (Bruner cit. por Sprinthall e Sprinthall, 1994, p.241).

c) Representação simbólica

Segundo Sprinthall e Sprinthall (1994) Bruner define que este nível, tal como o nome indica, surge do recurso e a utilização de símbolos. Neste nível a criança representa o mundo através de símbolos, sem necessidade de recorrer a ações ou a imagens. Este facto surge pela capacidade de traduzir as suas experiências em linguagem e receber e interpretar mensagens verbais. Podemos dizer que a criança, neste nível, consegue perceber a realidade de uma forma correta, é capaz de pensar de forma mais compacta e consegue transmitir aquilo que percebe (Bruner, 2000). Neste sentido, pela representação simbólica “são construídas poderosas representações do mundo das experiências possíveis que serão utilizadas como modelos de procura na resolução de problemas (Sprinthall e Sprinthall, 1994, p.241).

Bruner (cit. Garton e Pratt, 1998) como socioconstrutivista que é, defende a expressão *growth of mind* para descrever o processo de construção de conhecimento da criança, em que esta coloca hipóteses, em que a confirmação das mesmas é feita através da sua testagem, e deste modo, procede à construção ativa de conhecimento sobre a realidade que a rodeia.

Bruner (cit. Garton e Pratt, 1998) atribui uma terminologia para definir as trocas de informação entre as crianças e as pessoas que consigo interagem. Neste sentido, as *transacções* dizem respeito ao instrumento que permite a representação do mundo para que as aprendizagens aconteçam, não esquecendo que para isso é necessário que aconteçam interações sociais. Bruner atribui o nome de *scaffolding* a estas interações que se estabelecem, que Vasconcelos (1999) associa à metáfora “colocar andaimes” (Vasconcelos, 1999).

Vasconcelos (1999, p.12) defende que:

“a metáfora “pôr andaimes” é utilizada na psicologia do desenvolvimento da linha vygotskiana para indicar situações apoiadas pelos adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis

mais altos de competências e saberes presentes a níveis mais altos de competência de saber (...) permitindo um trabalho na Zona de Desenvolvimento Próximo”.

Segundo Bruner (1987), é importante o ambiente para o desenvolvimento intelectual do ser humano, e é neste sentido que a perspectiva de Bruner se assemelha com a de Piaget e a de Vygotsky. Na verdade, estes autores dão importância à curiosidade das crianças, sendo isso aproveitado no processo de ensino e de aprendizagem das mesmas.

### **3. A brincadeira, o brinquedo e o jogo**

#### **3.1. A brincadeira**

A brincadeira é caracterizada pela sua progressiva estruturação e pela introdução de regras. Contudo, a existência de regras não é limitadora das brincadeiras das crianças, pois, pelo contrário, permite-lhes evoluir para níveis superiores de desenvolvimento. A brincadeira é uma atividade que pode ser desenvolvida individual ou coletivamente.

A brincadeira permite que as crianças ultrapassem a realidade, transformando-a através da imaginação, no sentido em que expressam o que teriam dificuldades em realizar através do uso de palavras (Gomes, 2010). Qualquer brincadeira tem um objetivo, uma determinada intenção, um determinado propósito (Esteves, 2010). Constitui-se, assim, uma ferramenta essencial para a criança se expressar, aprender e desenvolver (Kishimoto, 2010).

Nesta perspectiva, a brincadeira permite a assimilação da cultura do meio em que a criança vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo consagra, aprendendo a cooperar e a interagir com os seus pares (Esteves, 2010).

### 3.2. O brinquedo

Na opinião de Kishimoto (1997) o brinquedo é visto como um suporte da brincadeira, sendo representado por carros, bonecas, entre outros objetos aos quais a criança queira atribuir um sentido e significado. Assim sendo, os brinquedos são classificados como estruturados e não estruturados. Os brinquedos estruturados dizem respeito àqueles que já são adquiridos prontos, exemplos disso são os carros ou as bonecas. Os brinquedos não estruturados são aqueles que não são industrializados, mas que são simples objetos como paus, ou pedras que, nas mãos de uma criança adquirem facilmente novo significado, passando a ser um brinquedo.

Por outro lado, Arfoulilloux (1988) refere que o brinquedo é sinónimo de divertimento, no sentido de distração, opondo-se às atividades “sérias” de produção, ou seja, de trabalho. Assim sendo, a criança que brinca experimenta-se e constrói-se através do brinquedo, sendo esta atividade “um trabalho de construção e de criação” (Arfoulilloux, 1988, p.94). O brinquedo é, também ele, uma forma de representação e comunicação, isto é, uma representação que a criança vai construindo de si mesma, do seu mundo interior, que projeta nos temas do seu brinquedo; uma forma de comunicação no que respeito ao facto de existirem brinquedos solidários em que a criança não interage com outras, mas pelo facto de o brinquedo permitir o estabelecimento de relações com outras. Neste sentido, Lebovici e Diatkine (1885) referem que o brinquedo é uma representação direta da luta desses instintos.

Quando as crianças brincam é por um determinado número de razões evidentes, por simples prazer, para exprimir agressividade, para dominar a angústia ou para estabelecer relações sociais (Winnicott cit. por Arfoulilloux, 1988). Deste modo, o brinquedo contribui para a unificação e integração da personalidade, permitindo à criança a comunicação com os outros.

### 3.3. O jogo

O jogo encontra-se relacionado tanto com o brinquedo como com a brincadeira. Um jogo tem uma estrutura mais organizada e um conjunto de regras mais explícitas. Exemplos são o jogo da mímica, de construção ou faz de conta. O jogo é utilizado tanto

por crianças como por adultos, enquanto, que o brinquedo está exclusivamente associado às crianças (Kishimoto, 1997).

Segundo Piaget (1978), o jogo não pode ser entendido apenas como divertimento ou brincadeira só para desgastar energia, pois favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral. Assim, as brincadeiras e as situações de jogo são essenciais para vida saudável da criança, para a sua aprendizagem e compreensão do mundo e dos outros.

#### **4. Espaços para brincar**

Nas últimas décadas têm ocorrido mudanças na sociedade em geral, e na estrutura familiar em particular que têm provocado alterações no dia a dia das crianças. Numa parte do dia, as vivências experienciadas pela criança restringem-se a espaços fechados e estruturados pelos adultos, tendo assim menos tempo para brincadeiras livres, isto é, atividades não programadas e em contacto com a Natureza (Figueiredo, 2010).

Contudo, é importante que sejam proporcionados momentos de vivenciar e experienciar as suas brincadeiras, tanto em espaços fechados como em espaços abertos, sendo estes importantes no processo de aprendizagem, pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que podem oferecer (Ministério da Educação, 1997).

Em contexto de jardim de infância, o espaço mais utilizado é o interior. Contudo, este espaço nem sempre permite a experimentação de atividades mais energéticas, e limita a brincadeira das crianças. O espaço exterior é visto pelos pais como um espaço potencialmente nefasto, no que diz respeito às condições climatéricas e pelo facto de estes considerarem que as crianças se encontram mais vulneráveis a infeções respiratórias, e também por considerarem que existe maior possibilidade para a ocorrência de acidentes (Figueiredo, 2010).

Podemos dizer que o espaço exterior é um prolongamento do espaço interior, onde as situações de aprendizagem permitem a diversificação de oportunidades educativas, uma vez que o espaço exterior apresenta outras características e

potencialidades (Ministério da Educação, 1997). Nesta perspectiva, o espaço exterior é “igualmente um espaço educativo que proporciona às crianças momentos educativos intencionais, planejados pelo educador e pelas crianças (Ministério da Educação, 1997). A este respeito, também Neto (2001, p.1) diz que “sem a imunidade que lhe é conferida pelo jogo espontâneo, pelo encontro com outras crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos, se vivem aventuras, a criança vai revelando menos capacidade de defesa e adaptabilidade”, isto é, é essencial que as crianças sejam livres para brincar, e para se sujar quando assim o querem e podem.

Neste sentido, as brincadeiras desenvolvidas no espaço exterior são muito ricas, pois ocorrem em contexto de aprendizagem ativa, isto é, as crianças brincam no espaço pensado e equipado de acordo com as suas necessidades e interesses específicos. Este espaço torna-se num ambiente onde as crianças se sentem seguras e onde não existem perigos, mas que no entanto são estimuladas a experimentar os equipamentos, como também a experimentar as suas capacidades físicas (Hohmann e Weikart, 2011).

O tempo ao ar livre permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se, de maneiras que regularmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras no espaço interior. As brincadeiras desenvolvidas ao ar livre permitem às crianças correr, saltar, atirar, baloiçar, andar de bicicletas. No mesmo sentido, também as brincadeiras de faz-de-conta que são desenvolvidas em toda a área do exterior, como debaixo do escorrega ou dentro da casinha, são importantes ao desenvolvimento da criança. Quando as crianças exploram e brincam no exterior, estão a vivenciar experiências essenciais ao seu desenvolvimento, ao nível da representação criativa, da linguagem e da literacia, da iniciativa e das relações interpessoais, ao nível do movimento, da música, da classificação, da seriação, do número, do espaço e do tempo (Hohmann e Weikart, 2011).

É importante que reflitamos sobre o espaço, os materiais e a sua organização para que se evitem espaços estereotipados e padronizados. Relativamente ao espaço interior é importante o trabalho do educador no sentido de mostrar às crianças como o espaço está organizado e como pode ser utilizado, solicitando que sejam as crianças a participarem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças. Este conhecimento possibilita a condição de autonomia das crianças do grupo (Ministério da Educação, 1997).

Enquanto educadores, devemos perceber que os espaços na educação pré-escolar podem ser diversos, no entanto, o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com que estão dispostos poderão condicionar o que as crianças podem fazer no espaço interior e no espaço exterior. É indispensável que o educador reflita sobre a função e as finalidades educativas do espaço e dos materiais, de acordo com as suas intenções educativas e da dinâmica do grupo (Ministério da Educação, 1997).

O educador deverá estar atento e compreender que as crianças gostam de desafios, de atividades físicas, e que, por vezes, as brincadeiras iniciadas no espaço exterior continuam na sala de atividades (Hohmann e Weikart, 2011).

Devemos reter que o tempo no exterior é uma oportunidade diária para as crianças desenvolverem atividades lúdicas vigorosas e mais barulhentas, e que as crianças prolongam as brincadeiras de interior num contexto mais expansivo. A educadora, enquanto adulto, deverá juntar-se à brincadeira das crianças e compreender os interesses e capacidades destas (Hohmann e Weikart, 2011). O espaço exterior pode ser considerado um prolongamento do espaço interior que promove “o aumento de oportunidades para o desenvolvimento físico e motor” (Hohmann e Weikart, 2011, p.706).

## **5. A importância das brincadeiras livres no desenvolvimento da criança**

Do anteriormente exposto depreende-se que as brincadeiras assumem grande importância no desenvolvimento da criança, permitindo o desenvolvimento em muitos aspetos, que vão desde a área de expressão motora, não esquecendo a vertente cognitiva, afetiva e social. Seguidamente, apresentamos a importância do brincar no desenvolvimento da criança, a partir da perspetiva de alguns autores.

Para Gomes (2010) o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. É através do brincar que a criança se desenvolve e exercita capacidades como a memória, a atenção, a imitação, a imaginação, entre outras. Quando brinca, a criança explora e reflete sobre a realidade e a cultura na qual está inserida, e à medida

que interioriza nova informação, questiona e assimila as suas regras e os diferentes papéis sociais.

Para Kishimoto (2010), o brincar é uma das atividades mais importantes do dia de uma criança, na medida em que gera inúmeras possibilidades como: a criança tomar decisões; expressar sentimentos e valores; conhecer-se a si, os outros e o mundo; partilhar brincadeiras com o outro; explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo; usar o corpo e as diferentes linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção. Ainda segundo a mesma autora, a importância das brincadeiras está intimamente relacionada com a cultura da infância, sendo a brincadeira a “ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver” (Kishimoto, 2010, p.4).

Murcia (2005) diz-nos que brincar é a atividade mais importante na vida da criança, podendo ser considerada como a grande escola da vida, no sentido em que é na idade pré-escolar que a criança aprende valores éticos que irão moldar a sua personalidade.

Na opinião de Winnicott (1975), é através do brincar e apenas no brincar, que a criança ou o adulto desfrutam da sua liberdade de criar. Assim, torna-se essencial a criança brincar de forma a demonstrar a sua criatividade através da brincadeira. As crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional.

Segundo Moreira (1986), a brincadeira é vista como um jogo, defendendo que este é essencial para o desenvolvimento da criança, sendo visto como uma função essencial ao nível do desenvolvimento motor, físico, emocional, afetivo e psíquico.

As situações de brincadeira proporcionam às crianças o encontro com os seus pares, fazendo com que interajam socialmente entre si. Ao se relacionarem num grupo vão descobrindo que não são os únicos sujeitos da ação e que precisam dos outros para alcançar os seus objetivos tornando-se, assim, uma aprendizagem essencial ao desenvolvimento da criança (Ferreira, 2010).

Para Chateau (1987, p.14), "uma criança que não sabe brincar [é] uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar". Para manter-se em harmonia consigo

mesma, com seus semelhantes e com o mundo que a rodeia, a criança necessita de brincar; necessita de inventar e reinventar o mundo.

Em suma, a criança brinca para aprender, para se desenvolver, exercitando a sua criatividade. Quando brinca identifica sentimentos de amor, raiva, angústia, agressividade. Estes sentimentos vão dominando, ou não, a criança, e assim ela vai arranjando estratégias para moderar esses sentimentos face a uma determinada situação. Podemos observar estes sentimentos durante os jogos e brincadeiras das crianças, quando estas procuram imitar os adultos nas suas atividades, recorrendo a expressões e mímicas. Através das brincadeiras as crianças aprendem a expressar as suas opiniões e a resolver conflitos, criando laços de amizade, tal como os adultos.

## **6. Brincar no jardim de infância**

### **6.1. O papel do educador enquanto promotor de situações de aprendizagem através das brincadeiras**

Os educadores têm um papel muito importante na promoção de situações de aprendizagem através das brincadeiras, bem como em mostrar aos pais a importância do brincar e para que estes compreendam que os momentos de brincadeiras não são uma forma de ocupar o tempo, mas sim uma forma de contribuir significativamente para o desenvolvimento equilibrado das crianças.

Um educador deverá ter sempre presente que o brincar é fundamental para o bem-estar, o equilíbrio e para a aquisição de conhecimentos, no processo de socialização e da construção da identidade da criança. O educador deve observar atentamente as crianças a brincar, no sentido de obter informações essenciais a respeito destas, nas diversas áreas de desenvolvimento.

Uma vez que o educador é o principal observador das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, em contexto pré-escolar, cabe-lhe funcionar como “estímulo para a criatividade, possibilitando novas ideias, questionando as crianças de

modo a que elas procurem soluções para os problemas” (Kishimoto, 2010, p.4). Neste sentido, para que o brincar possa ser considerado de qualidade, o educador deverá planificar intensamente, tendo em conta o ambiente educativo. Procurando interagir e brincar com as crianças, o educador deve tentar estimulá-las, auxiliando-lhes o seu crescimento e servindo-lhes de modelo (Kishimoto, 2010). Os adultos, uma vez, envolvidos nas brincadeiras das crianças, sentem-se igualmente divertidos como elas, mais descontraídos e felizes, o que é benéfico para a relação entre o adulto e a criança (Homem, 2009).

Na perspetiva de Esteves (2010), é importante sermos bons espetadores quando brincamos com as crianças, devendo-nos concentrar nelas em vez de nos envolvermos no que estamos a fazer. Uma vez bom espetador, devemos observar tudo o que as crianças criam, elogiando os seus esforços com entusiasmo, e não apenas os produtos finais, ou seja, brincar com a criança deverá ter para o adulto objetivos pedagógicos e não de mero entretenimento ou de infantilização de um momento ou de uma atividade.

Tal como se nos apresenta um dos objetivos delineado nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.20), é objetivo da educação pré-escolar “proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança”. Deste modo, o brincar com uma criança reforça os laços afetivos com a mesma, na medida em que, desta forma, o adulto está a fazer-lhe uma demonstração da sua atenção. Além de elevar o nível de interesse da brincadeira, a participação do adulto deverá enriquecer e estimular a imaginação das crianças impulsionando-as para níveis superiores de desenvolvimento.

O educador deverá, sem dúvida, estar consciente da importância que tem o brincar no desenvolvimento da criança, pois só assim adequará e organizará o espaço e os materiais, e proporcionará tempo suficiente para que as crianças desenvolvam as suas brincadeiras.

## **6.2. Organização e gestão do ambiente educativo: Espaço, tempo, grupo, materiais**

O papel do educador é extremamente importante no que respeita à organização do ambiente educativo, nomeadamente na gestão do espaço e dos materiais. O tipo de equipamentos e os materiais podem ser diversos, mas cabe ao educador refletir e ponderar como faz esta gestão de espaços e materiais, uma vez que pode ser condicionante do que as crianças podem fazer.

Segundo Yawkey, Melizzi e Jones (cit. por Hohmann e Weikart, 2011), relativamente à organização do espaço, o que devemos ter em consideração “não é a quantidade, mas sim a delimitação e a flexibilidade do espaço disponível [em que este deve ser organizado de modo a que as crianças] tenham lugares para brincar individualmente e em grupos sociais” (p.691).

De acordo com Neil (cit. por Hohmann e Weikart, 2011), as salas de atividades mais amplas têm mais probabilidades de estimular os níveis de atividade das crianças em idade pré-escolar, e que a melhor organização do espaço leva a comportamentos desejáveis, em que é evidente o uso dos materiais nas áreas adequadas.

É bem presente que nas salas de jardim de infância devam existir as ditas áreas específicas, isto é, áreas de aprendizagem, para os diferentes tipos de atividades, tais como materiais, a área da pintura, a área dos jogos, a área da casinha, entre outras. Estas áreas, de alguma forma condicionam, na medida em que as crianças agem e brincam de maneira diferente nas diferentes áreas dentro da sala. Neste sentido, podemos dizer que os materiais e equipamentos condicionam as brincadeiras das crianças (Hohmann e Weikart, 2011).

Em suma, os materiais e equipamentos dispostos nas áreas onde brincam as crianças, quer no espaço interior, como também no espaço exterior, “influenciam fortemente os tipos específicos e a qualidade do comportamento lúdico das crianças” (Hohmann e Weikart, 2011, p.692). A forma como os materiais e os equipamentos se encontram organizados na sala e como o educador faz a sua gestão, também condiciona a riqueza das áreas de aprendizagem (Hohmann e Weikart, 2011).

O educador, na sua prática, deve interrogar-se sobre a função e as finalidades educativas dos materiais e dos espaços, para que as crianças usufram de um espaço diversificado, de oportunidades educativas, de exploração e recreação. Esta gestão de materiais e dos espaços é estruturada tendo em conta as características e necessidades do grupo.

# **3ª PARTE**

## **ESTUDO EMPIRICO**

# **CAPÍTULO IV**

## **METODOLOGIA**

---

## CAPÍTULO IV- METODOLOGIA

---

### **Introdução**

Uma determinada investigação educativa “parte sempre de uma situação problemática à qual o professor ou investigador não sabe dar resposta com os conhecimentos que sobre essa situação possui. Esta curiosidade por conhecer novos dados sobre um aspecto do conhecimento constitui o problema de investigação, e o esforço posterior – desenvolvimento do processo de investigação – estará encaminhado a resolvê-lo” (Bravo et al., cit. por Horta, 2007, p. 96).

Este capítulo descreve o processo metodológico seguido para levar a cabo o estudo sobre as “brincadeiras livres no jardim de infância: percepções da educadora e dos pais de uma criança”, no âmbito da PES.

Tendo em conta o objeto e os objetivos do relatório, a presente investigação constitui-se como de natureza qualitativa, baseando-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados.

### **1. Natureza do estudo**

O presente estudo é de natureza qualitativa, sendo este o paradigma em que melhor se enquadra o foco da nossa investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16), a investigação qualitativa é vista como “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características [sendo os dados recolhidos] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”.

No delineamento do estudo foram formuladas as questões a investigar, as quais foram formuladas com a intenção de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Ludovico, 2004).

De acordo com Ludovico (2004, p.27), a investigação deve ser vista como uma possibilidade de se estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, no sentido em que

“a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações”. A este respeito, Pacheco (1995, p.42) considera que, quando investigamos, devemos aliar a teoria à prática, de forma a “melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas”. Nesse sentido, o autor reforça ainda que as investigações de natureza qualitativa subentendem a inter-relação do investigador com a realidade que se encontra a estudar.

### **1.1. Características da investigação qualitativa**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características:

- (1) O contexto natural constitui a fonte de dados, em que o investigador é o “instrumento-chave” da recolha de dados.
- (2) O investigador preocupa-se, em primeiro lugar, com a descrição dos factos, e só secundariamente em analisar os dados recolhidos.
- (3) Os investigadores qualitativos interessam-se por todo o processo.
- (4) Numa investigação qualitativa os dados são analisados intuitivamente. Estes não se destinam a confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados são recolhidos.
- (5) O significado assume relevância na abordagem qualitativa. Os investigadores preocupam-se em perceber o “porquê” e “o quê” (Bogdan e Biklen, 1994).

Nestes estudos os métodos humanistas são privilegiados, considerando válidas todas as perspetivas, ou seja, “todos os contextos e pessoas dignas de estudo, pelo que a investigação qualitativa é considerada uma arte” (Ludovico, 2004, p.66).

Assim, os investigadores qualitativos demonstram-se sensíveis aos efeitos que provocam nas pessoas, objetos do seu estudo. Tendo em vista o lugar e objetividade, o investigador deve procurar afastar as suas próprias ideologias, perspetivas e predisposições, de forma a realizar um estudo isento de subjetividade.

## 2. Objetivos do estudo

O presente estudo tem como objetivo geral:

- Aprofundar conhecimentos acerca da importância das brincadeiras livres no desenvolvimento da criança.

Deste objetivo emergem os seguintes objetivos específicos:

- Compreender de que modo as brincadeiras livres promovem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança;
- Conhecer a importância atribuída às brincadeiras livres no jardim de infância;
- Conhecer as concepções da educadora cooperante acerca da brincadeira livre;
- Conhecer a opinião de um casal de pais acerca da brincadeira livre.

## 3. Questões orientadoras do estudo

Os objetivos anteriormente definidos, levam-nos às seguintes questões de pesquisa:

- Qual o lugar que as brincadeiras livres ocupam no dia a dia do jardim de infância?
- Qual o impacto da organização e gestão do ambiente educativo nas brincadeiras livres?
- Qual a opinião dos pais acerca das brincadeiras livres?
- Qual a importância que a educadora atribui às brincadeiras livres?
- Como brincam as crianças livremente no jardim de infância?

## 4. Participantes

A escolha dos participantes fez-se por conveniência, pelo facto de se tratar de pessoas com as quais contactávamos diariamente, na PES.

Participaram, portanto, no estudo:

- A educadora cooperante, de 41 anos de idade e 16 anos de serviço, tendo como habilitações literárias a licenciatura em educação de infância.

- Os pais de uma criança, com idades compreendidas entre os 45 e os 50 anos de idade.

## **5. Opções e procedimentos metodológicos**

A metodologia constitui-se como a organização crítica das práticas de investigação (Almeida, 1990). Estrela (1986) considera que a metodologia é “um conjunto de métodos e técnicas de investigação” (p.8).

Seguidamente são apresentados os passos pelo qual a presente investigação fluiu no seu desenvolvimento, relativamente às opções e procedimentos metodológicos, mais concretamente, no que se refere à recolha, tratamento e análise dos dados.

### **5.1. Delineamento do estudo**

De acordo com o objeto do estudo e o quadro teórico e metodológico que o suporta, a investigação realizou-se junto de uma educadora cooperante e dos pais de uma criança da sala.

Os dados foram recolhidos através de duas entrevistas semiestruturadas, uma realizada à educadora cooperante e a outra aos pais da criança.

### **5.2. Recolha e tratamento dos dados**

De acordo com o enfoque do estudo e com os objetivos e participantes do mesmo, tornou-se necessário definir o modo como iríamos recolher os dados, tendo em conta os objetivos delineados e as questões de pesquisa formuladas.

Tendo em conta estes aspetos, recorreremos à entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados. A informação obtida através da entrevista foi complementada, sempre que se justificou, com as notas de campo que, ao longo da PES, íamos registando e que se constituíram fontes de informação de grande pertinência no processo de reflexão que acompanhou o evoluir da prática.

A opção pela entrevista semiestruturada, como principal instrumento de recolha de dados, justifica-se, tal como refere Bogdan e Biklen (1994), pelo facto de cada palavra do entrevistado assumir um particular relevo, na medida em que transmite o modo como aquele interpreta e estrutura as suas experiências, aspetos que se constituem como fundamentais no estudo que pretendíamos levar a cabo.

As notas de campo traduzem-se noutra instrumento de recolha de dados importante na presente investigação. Para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo refletem o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p.150). No presente relatório, recorreremos às nossas notas de campo sempre que se torne pertinente ilustrar os dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas, com os aspetos por nós vivenciados, refletidos e registados no decurso da PES.

### **5.2.1. As entrevistas**

Como já foi referido, recorreremos à técnica da entrevista, na sua modalidade semiestruturada. Estas entrevistas configuram-se como uma verdadeira troca em que o interlocutor exprime as suas percepções de um acontecimento ou situação, interpretações e experiências (Quivy e Campenhoudt, 1992). De acordo com os mesmos autores, o investigador deve conduzir a conversa para que o interlocutor não se afaste dos objetivos da investigação, permitindo a autenticidade e profundidade do pensamento do interlocutor, devendo “os entrevistadores procurar não se deixar influenciar pelas suas predisposições, suas opiniões ou curiosidades” (Tuckman, 2000, p.350). Tuckman (2000), complementa esta perspetiva salientando que a entrevista possibilita a transformação em dados da informação diretamente comunicada por uma pessoa.

### **a) Elaboração dos guiões de entrevista**

De acordo com Horta (2007, p.106), a preparação da entrevista deverá ser feita de forma cuidada, necessitando de uma reflexão atenta na sua elaboração. Nessa lógica, uma vez delineados os objetivos, procedemos à construção do guião orientador, que visava tornar-se um auxílio para a realização da entrevista. O guião era de natureza flexível, no sentido de permitir adaptações no decorrer da entrevista, consoante o discurso dos entrevistados.

#### **Guião de entrevista à educadora**

O referido guião (Anexo I) tinha por tema “As brincadeiras livres no jardim de infância - perceções da educadora” e como objetivo geral “conhecer a importância atribuída pela educadora às brincadeiras livres, em contexto de jardim de infância”, sendo composto por seis blocos, que passamos a apresentar:

##### **BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada**

Com este primeiro bloco, pretendíamos legitimar a entrevista e motivar a entrevistada, informando-a sobre o estudo em curso e os seus principais objetivos e, ainda, solicitar a sua colaboração para a prossecução do mesmo, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

##### **BLOCO B - Importância atribuída ao brincar**

Com este bloco tínhamos como objetivo conhecer a importância atribuída ao brincar pela educadora.

##### **BLOCO C - Oportunidades para o brincar**

Visava conhecer as oportunidades que são dadas às crianças para brincar, isto é, o tempo que é proporcionado como oportunidade às crianças para realizarem brincadeiras livres, quer na sala de atividades, quer no espaço exterior.

**BLOCO D - O papel da educadora**

Tinha como objetivo perceber qual o papel da educadora face às brincadeiras das crianças e a forma como age perante as brincadeiras livres.

**BLOCO E - O trabalho realizado com os pais**

Procurava conhecer o trabalho realizado com os pais acerca do brincar, no sentido de os pais compreenderem a importância que o brincar tem no desenvolvimento das crianças.

**BLOCO F - Organização dos espaços e dos materiais**

Por fim, com este último bloco pretendíamos conhecer como é organizado o espaço e os materiais no contexto do jardim de infância, de forma a proporcionar o desenvolvimento das brincadeiras livres.

**Guião de entrevista ao casal de pais**

O seguinte guião (Anexo III) tinha por tema “As brincadeiras livres no jardim de infância: opinião dos pais” e como objetivo geral “conhecer a importância atribuída pelos pais às brincadeiras livres no desenvolvimento da criança, em contexto de jardim de infância”, sendo composto por três blocos que passamos a apresentar:

**BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados**

No primeiro bloco, pretendíamos legitimar a entrevista e motivar os entrevistados, informando-os do estudo em curso e os seus principais objetivos. Solicitámos a sua colaboração para a consecução do mesmo, garantindo-lhes o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

**BLOCO B - Opinião dos pais acerca da brincadeira livre no jardim de infância**

Tínhamos como objetivo conhecer a opinião de um casal de pais sobre a brincadeira livre no jardim de infância.

### **BLOCO C - Oportunidades para o brincar**

Desejávamos perceber se têm conhecimento das oportunidades proporcionadas para as brincadeiras livres no jardim de infância e se consideram que estas são adequadas, ou não, face às necessidades da criança.

#### **b) Realização das entrevistas**

A educadora cooperante e o casal de pais a entrevistar foram contactados, individual e pessoalmente, tendo mostrado disponibilidade e interesse em participar no estudo. Seguiu-se a realização das duas entrevistas, em separado, tendo a entrevista realizada à educadora cooperante a duração de cerca de quinze minutos e a entrevista realizada ao casal de pais uma duração de cerca de dez minutos, nos dias, horas e locais combinados. Existiu uma preocupação em seleccionar um local com um ambiente adequado e favorável, não susceptível de interferências para não comprometer a gravação em áudio da entrevista (Pacheco, 1995).

O guião foi utilizado como referência e auxílio, facilitando as informações acerca do tema, dos objetivos da investigação e as condições de realização. Recorremos à gravação em áudio, com o consentimento e acordo prévio dos entrevistados, para o registo de dados, uma vez que esta ferramenta permitiria manter a qualidade e a autenticidade dos dados.

#### **c) Análise de conteúdo das entrevistas**

Realizadas as duas entrevistas, procedemos à redação dos respetivos protocolos, com a transcrição, na íntegra, dos registos de áudio obtidos (Anexos II e IV).

Após a transcrição das entrevistas e da leitura das mesmas pelos entrevistados que confirmaram a autenticidade do seu conteúdo, recorremos à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados obtidos. Segundo Ludovico (2004, p.116), “a análise de conteúdo assenta sobre regras de homogeneidade, exclusividade, exaustividade, adequação e pertinência”.

Após uma leitura cuidada dos protocolos, iniciámos a análise de conteúdo das entrevistas, que decorreu da seguinte forma:

- 1) Primeiro tratamento das entrevistas, no qual procedemos à eliminação de segmentos de questões que não se enquadravam ou que de alguma forma não iam ao encontro dos objetivos delineados (Anexo II e IV).
- 2) Pré-categorização do *corpus* da informação, pelo qual procedemos à divisão em unidades de sentido (Anexo II e IV).
- 3) Categorização do *corpus*, caracterizando-se pela sua distribuição em categorias e subcategorias, tendo em conta a grelha de análise elaborada (Anexo II e IV).

### **5.2.2. Notas de campo**

Como já foi mencionado, recorreremos, sempre que se tornou necessário, à utilização das notas de campo que foram sendo recolhidas ao longo da PES. A utilização das notas de campo configurou-se pertinente na medida em que estas continham informação a respeito de ideias, estratégias, reflexões e palpites, resultantes da nossa PES (Bogdan e Biklen, 1994).

Efetivamente, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp.150-151), as notas de campo “podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto”, aspeto que consideramos muito enriquecer a nossa interpretação dos dados recolhidos.

### **5.3. Análise e interpretação de dados**

Iremos proceder à análise e interpretação dos dados obtidos, procurando relacioná-los com o enquadramento conceptual adotado para o estudo, tendo como objetivo final dar resposta às questões de pesquisa.

**CAPÍTULO V**  
**APRESENTAÇÃO E**  
**ANÁLISE**  
**INTERPRETATIVA DOS**  
**DADOS**

---

## **CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS**

---

### **Introdução**

No presente capítulo, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos. Como referência, tivemos quer o quadro conceptual que suporta o estudo, quer as questões de pesquisa e os objetivos que orientaram a investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.205), a análise de dados é o “processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados”. A análise resulta “exclusivamente a partir dos dados e não das perspectivas que o investigador possui” (Bogdan e Biklen, 1994, p.229).

A análise interpretativa dos dados obtidos irá ser apresentada por categorias e subcategorias e ambas as análises irão ser complementadas com notas de campo.

### **1. ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS ENTREVISTAS**

#### **A- Análise interpretativa da entrevista à educadora**

##### **1. Brincar no jardim de infância**

A primeira categoria que surgiu da análise de conteúdo da entrevista à educadora, no que ao “brincar no jardim de infância” diz respeito, compreende as categorias ‘importância do brincar’ e ‘periodicidade’. Esta categoria contém informação respeitante à importância atribuída ao brincar pela educadora.

### 1.1. Importância do brincar

A entrevistada, quando questionada sobre a importância do brincar, demonstrou claramente que, enquanto educadora, valorizava esta mesma questão na sua prática, encarando ser fundamental o brincar ao desenvolvimento das crianças. A esse respeito afirmava que é “fundamental” as crianças brincarem, tal como defende que “momentos de brincadeira são imprescindíveis para um bom desenvolvimento da criança, sem dúvida nenhuma”. A educadora concorda com a ideia de Garvey (1992), quando esta define que estes momentos de brincadeira são comportamentos frequentes em períodos de expansão do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social, que leva a que a atividade lúdica se encontre relacionada com as áreas de desenvolvimento da criança. Owocki (cit. por Mata, 2010) defende também esta ideia, de que as brincadeiras são formas de comportamento mais comuns e características da infância. De acordo com o autor, é através das brincadeiras, do jogo e dos múltiplos papéis que desempenham que “constroem as suas representações e conhecimentos sobre muitas coisas” (Owocki cit. por Mata, 2010, p.31). Desta forma, interpretamos das palavras da entrevistada que “o bom desenvolvimento da criança” se traduz no “desenvolvimento global da criança”, isto é, no “desenvolvimento de aspetos que vão desde a componente motora, à componente cognitiva, afetiva e social” (Esteves, 2010), contribuindo para o bom desenvolvimento da criança.

Outra ideia destacada pela entrevistada é que “quanto mais brincarem, mais exploram, ou seja, quanto mais exploram, mais aprendem também”. É um facto esta ideia, pois uma vez que as crianças aprendem a brincar, é natural que assim necessitem de explorar muito mais. Neste sentido, a ideia dos autores seguintes vai ao encontro da ideia da entrevistada, quando Hohmann e Weikart (2011) defendem que as crianças ao brincar, exploram vivenciando muitas experiências, ao nível da representação criativa; da linguagem e da literacia; de iniciativa e relações interpessoais; movimento; música; classificação; seriação; espaço; e tempo. Como refere a educadora quando a “criança está a brincar livremente, está a aprender” a construir conhecimentos sobre pessoas e coisas do mundo exterior mais próximo (Hohmann e Weikart, 2011).

## 1.2. Periodicidade

Nesta subcategoria é explicitado o tempo que é destinado para as brincadeiras livres, junto do grupo do qual a entrevistada é a educadora. Quando questionada sobre o tempo destinado para as brincadeiras livres, a entrevistada explicou que não existe um tempo específico, que esteja delineado, pois esse varia de acordo com a instituição e com o grupo. Centremo-nos nas suas palavras: “A brincadeira não se resume só ao ato de brincar livremente, resume-se na nossa atividade diária e também podemos no nosso dia a dia, mesmo em atividade dirigida, conduzir as atividades em torno de uma brincadeira”. Constatamos, pelo seu discurso, que considera que para o bom desenvolvimento da criança seja necessário que esta usufrua de muitos momentos de brincadeiras livres, pois esta é uma atividade que possibilita aprendizagem e desenvolvimento. O brincar pode ser potenciado em qualquer momento do dia e não só no período de atividades livres, ou seja, o brincar pode ser rentabilizado como estratégia para desenvolver atividades dirigidas. Sponseller (cit. por Hohmann e Weikart, 2011) defende esta mesma ideia de que “o desenvolvimento da capacidade de brincadeira da criança faz-se em paralelo com o desenvolvimento em todas as outras áreas” (p.299), uma vez que se as atividades forem interessantes e desafiadoras à criança, esta concretiza-a através da brincadeira.

## 2. Organização dos espaços

A categoria que se segue, emergente da análise de conteúdo da entrevista à educadora, diz respeito à “organização dos espaços”, e compreende seis subcategorias, que são: ‘área da casinha’, ‘área dos jogos’, ‘área da pintura’, ‘área da garagem’, ‘espaço exterior’ e ‘espaços da sala de atividades’. Esta categoria, de um modo genérico, diz respeito à organização dos diferentes espaços promotores do desenvolvimento de brincadeiras livres, bem como às diferentes aprendizagens que a criança aí pode realizar. A entrevistada, no que diz respeito à organização dos espaços, reflete que este é um aspeto essencial para o bom desenvolvimento das crianças e da sua prática, na medida em que determinada organização do espaço poderá condicionar as aprendizagens das crianças.

### 2.1. Área da casinha

Através do discurso da educadora podemos verificar que a casinha é um espaço da sala que ela privilegia, considerando-o muito rico em aprendizagens. Elegendo-a como um espaço que é imprescindível. Neste sentido, a educadora diz-nos que “temos o cantinho [a área] da casinha [e] que é um sítio onde eles podem recriar, onde podem trabalhar cálculos matemáticos, reproduzir e representar a sua própria vida, interpretando papéis”. Também de acordo com Hohmann e Weikart (2011) podemos compreender a riqueza deste espaço, uma vez que “na área da casa podem ter lugar, quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação” (p.187). As crianças podem mexer, misturar, enrolar, abotoar, vestir e despir roupas. Assim, “acabam por revelar uma série de sentimentos e de emoções, de criatividade”, pois as crianças envolvidas em atividades de exploração, como brincar na casinha, podem imitar, brincar ao “faz-de-conta”, representar papéis familiares entre pares (de bebés, pais, mães, etc.), representar acontecimentos que vivenciaram ou ouviram (como ir ao hospital, ir a uma festa, ir às compras, etc) (Hohmann e Weikart, 2011). A educadora considera que o que “nós observamos é todo o trabalho e toda a fantasia”, através dos sentimentos que as crianças demonstram ao brincar, reforçando a ideia de que a “casinha é imprescindível”. Daqui depreende-se que a entrevistada valoriza esta área, pelo facto de promover oportunidades às crianças para desenvolverem trabalho cooperativo, “expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (Hohmann e Weikart, 2011, p.188).

### 2.2. Área dos jogos

No que diz respeito à opinião da entrevistada acerca da área dos jogos, enquanto área promotora de aprendizagens, esta entende que é o “cantinho [a área] dos jogos [é] onde eles podem também utilizar o raciocínio lógico, ao mesmo tempo que são obrigados a trabalhar a criatividade, para criar determinados jogos de construções”. Refere, ainda, que “nós [enquanto educadoras] podemos trabalhar a nível do próprio raciocínio lógico, noção do espaço, a associação de imagem [e] a percepção da imagem”. É de salientar que a educadora ressalta que esta área promove

o desenvolvimento de conceitos como noção do raciocínio lógico, noção do espaço, entre outros, no entanto, na área dos jogos não se desenvolve só o domínio da matemática. Deste modo, esta área envolve um espaço mais sossegado e vigoroso que permite que as crianças brinquem sossegadamente, explorando os jogos e organizando-se autonomamente no seu próprio espaço. Esta área promove atividades de construção individual, mas é importante que seja garantido o espaço adequado para este tipo de atividade lúdica, mais calma (Hohmann e Weikart, 2011).

### **2.3. Área da pintura**

Segundo o Ministério da Educação (1997), a área da pintura é uma área que possibilita às crianças a exploração livre de diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, onde a criança pode exteriorizar espontaneamente imagens que interiormente construiu. Esta área proporciona à criança situações educativas que implicam um grande envolvimento da mesma, traduzindo-se pelo prazer e desejo de explorar um trabalho. Quando questionada acerca da área da pintura, esta evidencia que “no [na área] cantinho da pintura podem libertar emoções, podem exteriorizar sentimentos, podem reproduzir imagens, cores, que tenham a ver com o sentimento que têm na altura”. Também, Hohmann e Weikart (2011) defendem que esta área é um lugar para a exploração de materiais, isto é, é pretendido que seja um espaço de experimentação dos materiais, de modo a descobrir a forma como poderão ser usados de forma mais eficaz, reproduzindo imagens e cores.

### **2.4. Área da garagem**

No que concerne à área da garagem a educadora diz que é uma área onde as crianças “revelam muito daquilo que eles absorvem do seu meio, na maneira de estar, hábitos, “palavreados”, outros comentários”, evidenciando-se numa das áreas preferidas do grupo de crianças, pelos seus interesses e características. Esta é uma área em que as crianças ao brincarem com os carros, em pares, reproduzem a sua realidade, isto é, aquilo que ouvem ou já vivenciaram.

### **2.5. Espaço exterior**

Relativamente ao espaço exterior é notável, ao longo do discurso, que a educadora o destaca como um espaço muito importante para o desenvolvimento da criança. Deste modo, a entrevistada refere que “no exterior a apanhar ar, apanhar sol, e acima de tudo mexer o seu corpinho, podem trepar, agarrar, trabalhar os reflexos e exercitar o corpo que isso é fundamental”. Neste sentido podemos encontrar identidade nas ideias defendidas por Hohmann e Weikart (2011), no que concerne a considerar que este espaço é maravilhoso para as crianças, na medida em que são livres de correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar, subir e descer escorregas que os adultos não permitem no espaço interior. A entrevistada refere, também, que “eles precisam de experienciar espaços diferentes, têm de brincar com o corpo e imaginar situações, onde vão pôr em prática os desenhos animados que eles adoram, as personagens”. Hohmann e Weikart (2011) defendem que é neste espaço que as crianças evidenciam diferentes capacidades, em termos de equilíbrio, isto é, que são bons trepadores, por exemplo, construtores imaginativos.

Podemos constatar que a educadora considera que o espaço exterior é um espaço igualmente importante para o desenvolvimento da criança, tal como o espaço interior, a sala de atividades. Pois este é também um espaço educativo, pelas potencialidades e oportunidades educativas que pode oferecer. Assim, podemos caracterizar este espaço como um local privilegiado de recreio onde as crianças têm a possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais (Ministério da Educação, 1997). A este respeito, Hohmann e Weikart (2011), dizem que “é essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (p.212).

### **2.6. Espaços da sala de atividades**

Para além da especificação que a educadora destacou relativamente às aprendizagens que a criança pode fazer nos diferentes espaços e a importância que estes assumem, também afirma que existem aprendizagens que são comuns a todos os espaços. Neste sentido a entrevistada refere que “há uma série de situações que

envolvem os cantinhos [as áreas], que acabam por trabalhar muita coisa e aprendem também a brincar”. Hohmann e Weikart (2011), defendem que as áreas de aprendizagem são criadas de forma a poderem ser construtoras e descobridoras de soluções. Assim, estamos a promover a independência, a competência e a autonomia das crianças. Uma vez as áreas organizadas, “é imprescindível que os cantinhos [as áreas] sejam distribuídos pelos cantos da sala”, permitindo que as crianças possam escolher as suas brincadeiras e que o educador observe e interaja com as crianças.

Percebemos, assim, que são muitas as aprendizagens que se fazem, comuns a todos os espaços, encontrando-se relacionadas, com as diferentes áreas de conteúdo, onde destacamos a área de formação pessoal e social. A maioria das situações de aprendizagens evidenciadas pela educadora é destacada pela importância da formação pessoal e social, uma vez que esta é transversal a todas as outras áreas. De acordo com o Ministério da Educação (1997), a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, são aspetos que esta área de conteúdo privilegia como sendo essenciais ao favorável desenvolvimento da criança.

Neste sentido, através dos excertos percebemos que existe uma preocupação por parte desta entrevistada, em não só existir brincadeira livre, mas que esta contribua de forma adequada ao desenvolvimento das crianças. A criança ao vivenciar valores de respeito pelo outro e pelos materiais, de forma espontânea vai compreendendo o mundo que a rodeia.

### **3. Organização do tempo**

A terceira categoria que emergiu da análise de conteúdo da entrevista, reporta-se à “organização do tempo”. Sabemos que a organização do tempo é essencial na prática educativa de um educador, pois o tempo educativo assume uma distribuição flexível, constituída por momentos que se repetem com uma certa periodicidade (Ministério da Educação, 1997). No entanto, não existe um tempo estipulado para as brincadeiras livres no jardim de infância. Podemos, sim, considerar que o tempo que é destinado ao recreio se conflui num tempo destinado para a realização destas. Na perspetiva da educadora, não existe um tempo ideal, estático, sendo este dependente das características e necessidades do grupo. Deste modo, a educadora relata que “é previsto,

em média, mais ou menos uma hora que estejam nesse tempo de brincadeira livre e que acaba por ser supervisionada, meia hora de manhã no espaço exterior e meia hora também no espaço exterior, também, à tarde, acho que é o suficiente”. Na perspectiva da educadora este é o tempo ideal para as brincadeiras livres no exterior, “porque a partir dessa meia hora a brincadeira já toma asas, deixando quase de ser uma brincadeira e começam a procurar coisas para fazer”. Podemos constatar, através da análise de conteúdo da entrevista, que a educadora dá especial relevo às brincadeiras livres desenvolvidas no espaço exterior. No entanto, ressaltamos que a educadora considera também importante, as brincadeiras livres desenvolvidas pelas crianças em sala de atividades.

#### **4. Organização do grupo**

A quarta categoria emergente da análise de conteúdo da entrevista, diz respeito à “organização do grupo”. Esta permitir-nos-á perceber como a educadora organiza o seu grupo, nas brincadeiras livres, no que diz respeito à gestão dos espaços. No que concerne à organização do grupo nas brincadeiras livres, a entrevistada acredita que esta organização das crianças “varia muito”, no sentido em que cada criança é um ser individual e, deste modo, existem “crianças que [se envolvem] mais em determinadas atividades e têm tendência para procurar uma determinada atividade, uma determinada brincadeira que tem a ver mais com os seus interesses”. No entanto, a educadora relata que existem crianças que “circulam por todos os espaços”, procurando atividades diferentes ao longo do tempo destinado para as brincadeiras livres.

#### **5. Organização dos materiais**

A categoria “organização dos materiais” permite-nos saber como são organizados os materiais, de forma a proporcionar o desenvolvimento de brincadeiras livres. A organização dos materiais deve ser um aspeto que o educador deverá ter em conta na sua prática educativa, uma vez que esta organização poderá condicionar o que a criança pode fazer ou aprender. Relativamente à organização dos materiais a entrevistada relata que “tudo deve estar ao alcance da criança, não têm de ter brinquedos

em armários onde só o adulto vai chegar”, isto é, “todo o material tem de estar acessível à criança, à altura delas”. Uma ideia que a entrevistada também expõe é que “deve estar tudo muito bem organizado [e] que isso também ajuda a criança a organizar-se, ter tudo bem separado”. Na verdade, um aspeto essencial ao bom desenvolvimento do grupo, na exploração dos espaços da sala, é o facto de que se tudo se encontrar ao alcance da criança, é-lhe possibilitada a autonomia para explorar livremente o espaço. De destacar, também, o aspeto mencionado pela educadora relativo à organização, por áreas e materiais, o que facilita e auxilia a criança a organizar-se a si mesma, uma vez que compreendendo a importância desta, irá aprender a organizar e a organizar-se. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2011) explicam que as áreas de interesse devem ser organizadas de forma a assegurar a promoção de atividades significativas, a visibilidade e a possibilidade de locomoção entre os espaços. Deste modo, as áreas de interesse são flexíveis para se acomodar a aspetos práticos e interesses instáveis das crianças, devendo ser colocado o desenvolvimento das crianças e a evolução dos interesses em primeiro lugar (Hohmann e Weikart, 2011).

## **6. Papel do educador**

A sexta categoria emergente da análise de conteúdo da entrevista diz respeito ao papel do educador, enquanto observador e interveniente no processo de desenvolvimento das crianças. Desta categoria surgem duas subcategorias: a ‘observação’ e a ‘intervenção’, isto é, o papel do educador enquanto observador e enquanto elemento ativo, interventivo. De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), a intervenção do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Neste sentido, o educador deve observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, de forma a adequar o processo educativo às suas necessidades. Planear implica reflexão por parte do educador sobre as suas intenções e formas de se adequar ao grupo, de forma a planear situações de aprendizagens significativas desafiadoras. Agir é o ato da concretização da ação educativa. Avaliar diz respeito ao processo de consciencialização da ação, no sentido de adequar o processo educativo à necessidade do grupo. Quando o educador partilha com a equipa e com os pais o seu

trabalho encontra-se a comunicar a sua ação educativa. Por fim, é da responsabilidade do educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela comunicação e partilha de informação com os restantes parceiros educativos (Ministério da Educação, 1997).

### **6.1. Observar**

Nesta subcategoria pretendemos saber como o educador observa as crianças a brincarem livremente. A entrevistada considera que através da observação “podemos observar se a criança é mais líder, se gosta mais de ser dominada, se é uma criança mais passiva ou mais activa, se se identifica com atividades mais humanas, ou atividades mais matemáticas”. A ideia expressa é que, através da observação das crianças a brincar, o educador consegue perceber as características e necessidades de cada uma. O educador tem um papel fundamental, enquanto adulto que gere um grupo, e é este que ao perceber as crianças a brincar, nas diferentes áreas no dia a dia, percebe quando uma criança se encontra regularmente numa só área. De acordo com a ideia expressa, a educadora relata que deve o “educador ter a sensibilidade de perceber quando a criança já está farta daquela situação, mudar a situação e promover outro tipo de motivação para outro tipo de brincadeira”. Assim, deve assumir sempre uma atitude ativa, tentando perceber o porquê de uma determinada criança preferir mais uma determinada área do que outra. Este é um dos aspetos fundamentais da observação. Podemos dizer que o conhecimento do grupo “resulta de observação contínua e supõe a necessidade de referências” (Ministério da Educação, p.25). Deste modo, perante a análise de conteúdo da entrevista podemos perceber que a educadora, ao observar, se questiona sobre diferentes aspetos, tais como: se a criança se encontra emocionalmente bem, ou quais os seus espaços preferidos, tendo, assim, um conhecimento aprofundado do seu grupo e de cada criança.

### **6.2. Intervir**

Esta subcategoria também emergiu da categoria “papel do educador”. É importante clarificarmos o conceito de intervenção e, de acordo com Ministério da

Educação (1997), intervir consiste na concretização na ação das suas intenções educativas, adaptando-as às propostas, necessidades e características das crianças, tirando partido das situações e oportunidades. A entrevistada menciona que ao intervirmos “temos que ser muito subtis para não invadir a privacidade e a espontaneidade da criança quando ela está a brincar”. Hohmann e Weikart (2011) defendem que o educador deve participar nas brincadeiras da criança, respeitando-a, pois a sua participação é uma forma de o adulto mostrar que valoriza e apoia os seus interesses, e a forma que tem de o fazer é, como diz a educadora “também brincando, entrar na brincadeira ... perguntar se podemos brincar também”. Entendemos, nas palavras da entrevistada, que o papel do educador, ao intervir numa brincadeira deve ser de subtileza, discrição, sem que se faça pela criança, sem interferir, sem dizer o que ela deve ou não fazer, mas procurar entrar no espírito da brincadeira, ajustando o seu discurso e as suas ações ao ritmo e ao tema da brincadeira, aceitando e assumindo o papel da atividade lúdica (Hohmann e Weikart, 2011). A educadora valoriza os momentos de brincadeira livre supervisionada, em que observa e interaje, participando nas brincadeiras, realça, ainda, no final do seu discurso que para o bom desenvolvimento de cada criança, estas [devem] “ter muitos tempos de brincadeira livre... supervisionada”.

## **7. Desenvolvimento e aprendizagem**

Esta categoria, “desenvolvimento e aprendizagem,” emergente da análise de conteúdo da entrevista, diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagens que se fazem através das brincadeiras livres. A este respeito, a entrevistada refere que as crianças “aprendem regras, acabam por saber estar e respeitar o outro, aprendem a lidar com o outro e seus conflitos sem a interferência do adulto, isso também é importante”. O respeito e a convivência entre pares são aprendizagens implícitas às atividades que as crianças desenvolvem, encontrando-se em todas as suas brincadeiras, isto é, em todos os momentos são desafiadas a serem elas próprias e, neste sentido, eles “têm de ter esses momentos para aprenderem a defender-se”, respeitando e colocando-se no lugar do outro.

## **8. Promoção da importância do brincar junto das famílias**

A categoria, “promoção da importância do brincar junto das famílias” permitir-nos-á conhecer todo o trabalho que a educadora desenvolve com os pais, no sentido de lhes transmitir que as brincadeiras livres são importantes na vida da criança. Esta categoria compreende três subcategorias, que são: ‘conteúdo das informações’, ‘momentos’ e ‘estratégias/atividades’.

### **8.1. Conteúdo das informações**

Esta subcategoria ‘conteúdo das informações’ diz respeito ao trabalho que a educadora faz com os pais das crianças, no sentido de lhes mostrar a importância das brincadeiras livres. Relativamente a este aspeto a entrevistada considera que “normalmente, em cada reunião, vamos dando o feedback do comportamento das crianças e vamos sempre sensibilizando os pais nessa questão, que é mostrar aos pais exatamente como funcionam as nossas rotinas para que eles percebam que aquele tempo de brincadeira é um tempo de qualidade”. No seguimento desta perspetiva, primeiramente é importante que os pais compreendam que o “comportamento parental tem uma importância capital no desenvolvimento intelectual e que a competência das crianças é positivamente influenciada por uma estimulação e uma interação” (Spodek, 2010, p.765). Só depois de o educador trabalhar com os pais neste sentido é que os mesmos poderão compreender a importância que assumem na vida dos seus filhos, e assim entender que é “um tempo que é importante e que temos de aceitar”, tendo em vista o melhor desenvolvimento das crianças. Podemos constatar que o trabalho que a educadora realiza com os pais acontece em momentos específicos, como as reuniões, mas também no dia a dia é frequente a sensibilização para esta questão.

### **8.2. Momentos**

Esta subcategoria ‘momentos’ compreende as situações em que é feito este trabalho com os pais, por parte da educadora. É nesta categoria que a educadora explicita quais são os momentos que existem no dia a dia, sem darmos conta, de

brincadeiras que podem surgir entre pais e as crianças, atribuindo-lhes sempre importância. Em relação a este aspecto a entrevistada menciona que são sensibilizados “subtilmente nas reuniões e em cada dia quando os vêm buscar, informamos e participamos aos pais o que a criança fez, como é que foi a atividade que a criança fez naquele dia, o quanto foi divertido, quanto se divertiu”. Outra ideia que é mencionada é que “uma história no final de um dia, uma simples conversa durante o jantar sem uma televisão presente, por exemplo, é um momento de qualidade em que a brincadeira pode existir”.

Spodek (2010) defende que quando os pais são capazes de fomentar estes momentos com as crianças, quer dizer que são capazes de brincar e conversar com os seus filhos, apoiando-os na exploração e manipulação do ambiente que os rodeia, proporcionando-lhes experiências novas. Neste sentido, a entrevistada defende que “todos os momentos podem ser para brincar, mas é preciso moderação e muito bom senso”. Mais uma vez, podemos verificar que existe uma grande preocupação, por parte da educadora, em conhecer os pais e transmitir-lhes a importância do brincar. Ao longo do discurso, a educadora revela compreensão quando fala sobre os pais das crianças, no sentido de que temos que perceber que cada família é uma família e que existem pais que não sabem brincar com as crianças, não porque não o queiram fazer, mas devido às vivências de quando um dia foram crianças.

### **8.3. Estratégias/atividades**

Esta última subcategoria, ‘estratégias/atividades’, incide nas estratégias e atividades a que a educadora recorre para mostrar aos pais a importância que têm as brincadeiras. A educadora, no seu testemunho, diz-nos que todas as atividades são dirigidas para pais e filhos, já no sentido de os ajudar, mas também porque é muito importante que os pais participem nas atividades dos seus filhos. O Ministério da Educação (1997) explica que a participação dos pais nas atividades do jardim de infância é muito importante para o bom desenvolvimento de qualquer criança, na medida em que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importando que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.43). Neste sentido a entrevistada relata que “todas

as festas são para pais e filhos e que os eventos e atividades aqui na nossa instituição [são] justamente para os pais e os filhos aprenderem a brincar e estarem em tempo de qualidade, útil”, podemos concluir que existe uma enorme preocupação, quer da educadora, quer da instituição em envolver os pais nas atividades desenvolvidas no jardim de infância, tendo como objetivo o melhor desenvolvimento da criança. No que ao tempo de qualidade diz respeito, é possível verificar, através da análise da entrevista, que no entender da educadora não existe um tempo definido para ser determinado como tempo de qualidade. Importa, sim, que o tempo disponibilizado para brincar com a criança seja de entrega, de afeto, de comunicação e de partilha.

## **B- Análise interpretativa da entrevista ao casal de pais**

### **1. O brincar no desenvolvimento da criança**

Esta primeira categoria surgiu da análise de conteúdo da entrevista realizada ao casal de pais. Compreende uma única subcategoria – ‘importância atribuída’, que analisaremos de seguida.

#### **1.1. Importância atribuída**

Quando questionados sobre a importância que atribuem ao brincar no desenvolvimento da criança, os pais demonstram estar atentos para a importância das brincadeiras das crianças. Os entrevistados relatam: “acho importante ele brincar porque faz parte do desenvolvimento dele... a tantos níveis, cognitivo, afetivo, acho que é fundamental”. Neste contexto Esteves (2010) sustenta que o brincar é uma das atividades mais enriquecedoras da vida de um indivíduo. Para além evidenciarem que o brincar é importante no desenvolvimento da criança, destacam que o brincar “é, se calhar, a atividade principal que eles têm, neste momento da sua idade, uma vez que depois a aprendizagem vai-se começando a fazer de uma forma mais formal. Mas neste momento são as brincadeiras, as atividades principais”. De acordo com a perspetiva dos pais entrevistados, podemos considerar que reconhecem a importância das brincadeiras,

atribuindo-lhes relevo quando referem que mais tarde, e através das brincadeiras, as aprendizagens vão-se “começando a fazer de uma forma mais formal”.

## **2. Brincadeira livre no jardim de infância**

No que diz respeito a esta categoria “brincadeira livre no jardim de infância”, são correspondentes três subcategorias: ‘a importância atribuída’, o ‘tipo de brincadeiras’ e o ‘tempo destinado à brincadeira livre’.

### **2.1. Importância atribuída**

Quanto à importância que é atribuída às brincadeiras livres, os pais para além referirem que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança, consideram de igual modo importante, a criança realizar brincadeiras livres no jardim de infância. Quando questionados sobre a importância que as brincadeiras assumem, estes consideram que “eles a brincar aprendem coisas sérias, vão aprendendo tudo, a realidade através das brincadeiras”. Vygotsky (cit. por Leite, 2001) defende que as crianças, através das brincadeiras, conseguem estabelecer interações de ordem cultural, ao nível não só do processo de maturação, como também dos processos de interação dos indivíduos no seu meio cultural. Neste sentido, as crianças vão assimilando e compreendendo a sua realidade, interpretando a mesma à sua maneira. Ainda é importante compreender o contexto social onde a criança está inserida e as especificidades da cultura, muito embora, o jogo e as brincadeiras sejam os instrumentos que permitem articular o desenvolvimento físico e intelectual (Leite, 2001).

### **2.2. Tipo de brincadeiras**

Para o casal de pais, o desenvolvimento do seu filho é condicionado pelo tipo de brincadeiras que realiza. Evidenciaram alguns exemplos de atividades que o seu filho realiza e que são realmente importantes para o seu desenvolvimento. Neste sentido, os entrevistados referem “já notámos que há brincadeiras que ele faz, que nós

consideramos que são importantes para ele, como fazer legos, puzzles, sendo brincadeiras que são muito úteis para o desenvolvimento dele”. Indo ao encontro da opinião dos entrevistados, podemos dizer que o brincar é algo inato à criança e que se encontra intimamente ligado a um fator social, em que a criança, através das vivências, se começa a relacionar com o meio físico e social, ampliando os conhecimentos e habilidades motoras, cognitivas, para além de aprendizagens que está a fazer para a vida.

### **2.3. Tempo destinado à brincadeira livre**

Relativamente ao tempo destinado à brincadeira livre, os pais dizem não conhecer o tempo que é destinado para o efeito, questionando sobre o tempo que as crianças brincam, quer em sala de atividades, quer no exterior. Após obterem conhecimento deste tempo, através do diálogo que a este respeito estabelecemos, durante a entrevista, reconhecem que a criança, no período da manhã, não realiza brincadeiras livres, pois chega ao jardim de infância um pouco mais tarde, embora no período da tarde tal já seja possível. Deste modo, citamos o casal de pais face a estes aspetos: “quanto tempo é? Também acho que ele deve gostar das outras atividades e talvez de manhã ele poderia ter um tempo para brincar... pois se acaba às nove e meia”.

Podemos concluir que, de facto, os pais desconheciam o tempo que no jardim de infância é destinado às brincadeiras livres, quer no período da manhã, quer no período da tarde, embora atribuíssem muita importância ao facto de o seu filho brincar livremente e de considerarem que estas brincadeiras são cruciais no seu desenvolvimento. Uma questão que podemos refletir é sobre o facto de um dos pais, se questionar, refletindo no momento da entrevista, e afirmando que no período da manhã, o seu filho também poderia ter um tempo para brincar. Este aspeto mostra que, face à entrevista e à questão realizada, existiu uma reflexão, colocando sempre o interesse da criança em primeiro lugar, tendo em vista o seu desenvolvimento.

### **3. Brincadeiras preferidas da criança**

Nesta terceira e última categoria, “brincadeiras preferidas da criança”, vamos conhecer a visão pessoal do casal de pais sobre as brincadeiras preferidas da criança. Esta categoria é constituída por duas subcategorias, que analisaremos de seguida.

#### **3.1. Em casa**

Quanto às brincadeiras preferidas da criança, o casal de pais diz conhecer as preferências do seu filho, através da observação do dia a dia, evidenciando que a escolha das brincadeiras preferidas se faz por fases, por interesses que se vão modificando ao longos dos tempos, uns interesses voltam, enquanto que outros são ultrapassados por outros. Assim, quando questionados sobre quais as brincadeiras preferidas do seu filho, os entrevistados relataram que: “Em casa, os carros” eram o brinquedo preferido, com os quais a criança brinca regularmente, com enorme satisfação, no entanto, destacam que “em casa” a escolha das brincadeiras “é por fases”, mas que estes (os carros) “são sempre”, os preferidos nas brincadeiras da criança, talvez devendo-se ao seu especial interesse por estes objetos. Os entrevistados afirmam que “depois tem fases de puzzles” e “fases de pintura, também”. Isto é, a criança alterna com momentos em que procura momentos de concentração e calma e outros que procura exteriorizar as suas emoções, através da pintura. Spodek (2010) refere que existe uma idade própria para cada tipo de brincadeiras e que este aspeto é influenciado pela idade da criança. No entanto, é pouca a investigação sobre os efeitos da idade nos materiais que as crianças selecionam para as suas atividades lúdicas. Segundo Spodek (2010, p.695), as crianças “mostram preferências diferenciadas pelo equipamento lúdico de acordo com as idades”. De facto, parece-nos compreensível justificar as diferentes fases de atividades e o tipo de brincadeiras que a criança prefere com a sua idade, pois os interesses e as vivências vão-se modificando e alterando a sua forma de olhar e compreender a realidade.

### 3.2. No jardim de infância

No que diz respeito ao conhecimento das brincadeiras preferidas pela criança no jardim de infância, o casal de pais, defende que observa essas brincadeiras quando a criança chega ou quando a vão buscar. Os pais fundamentam as brincadeiras livres realizadas no jardim de infância, tendo por base a observação, destacando, assim, brincadeiras desenvolvidas na área da garagem, atividades de mesa, bem como os jogos de construção ou de imagens. Uma vez que, devido às características da sua criança, apenas sabem quais são as suas brincadeiras preferidas através da observação, pois a criança não fala muito, estes apenas referem o que observam quando chegam ao jardim de infância. Deste modo, explicam que a brincadeira preferida será “a garagem”, tendo já assistido a criança a “brincar com construções, aqueles jogos com aquelas imagenzinhas”. Torna-se, assim, essencial complementar esta informação com notas de campo retiradas ao longo da PES. Na perspetiva dos entrevistados, e de acordo com as notas de campo, “a criança brinca regularmente na garagem e com os animais” (Janeiro 2012). Neste sentido podemos perceber que os carros são um gosto especial da criança, pelo qual brinca em casa e no jardim de infância.

No exterior a criança gosta de andar de triciclo, nos escorregas, e de fazer corridas. Uma vez questionada, a criança disse-nos que gosta mais de brincar no exterior do que na sala. Ainda podemos complementar esta informação com uma nota de campo, onde se anotou que a criança “não se evidencia muito ao brincar na sala de atividades. No exterior interage muito mais com os colegas e conseguimos ouvi-lo a conversar e a brincar, revelando-se.” Normalmente, a criança brinca sozinha ou com um ou dois amigos, não interagindo muito, talvez pelas suas características pessoais, marcadas por alguma reserva (Notas de campo, Janeiro 2012). No contexto da PES podemos perceber que a criança revela alguma reserva em exteriorizar espontaneamente, por exemplo, o que mais gosta ou o que menos gosta, no entanto se questionada fá-lo. É nesta perspetiva que podemos perceber o que os entrevistados nos dizem, quando referem que apenas conhecem as brincadeiras preferidas da criança, através daquilo que eles próprios observam, pois em casa a criança quando questionada não exterioriza muito do seu dia a dia no jardim de infância.

### **C- Perspetiva conjunta da análise de dados**

No decorrer da análise de conteúdo das entrevistas à educadora e ao casal de pais, existiram aspetos que se foram tornando comuns aos dois grupos de participantes. Eram diferentes os guiões elaborados e os objetivos das entrevistas, apesar de ambas terem o objetivo de compreender as concepções dos participantes face às brincadeiras livres, estes nunca poderiam ser iguais, pois os participantes assumem papéis sociais e educativos diferentes.

No que respeita à educadora, pretendíamos perceber o seu papel e a importância atribuída às brincadeiras livres, enquanto educadora de infância. Relativamente ao casal de pais quisemos perceber como eram vistas as brincadeiras por parte deles, no sentido em que não acompanham a criança durante o dia, período que a criança se encontra no jardim de infância. Neste sentido, e após a análise de conteúdo das entrevistas, podemos constatar as suas concepções, pelo que, na presente análise conjunta dos dados, propomos a refletir sobre as mesmas.

Ambos os entrevistados, educadora e casal de pais, se revelam atentos e conscientes relativamente à importância das brincadeiras. No entanto, a educadora ao longo da entrevista fundamenta as suas ideias, explicitando com exemplos práticos, sendo perceptível a importância que esta atribui às brincadeiras livres, nomeadamente qual o seu papel enquanto percebe e intervém no jardim de infância. Por outro lado, o casal de pais não prolonga as questões colocadas, talvez por desconhecimento ou por não se encontrarem à vontade para o fazer.

Na verdade, podemos refletir sobre o aspeto de a educadora ter evidenciado muitos conhecimentos face ao tema. De acordo com Spodek (2010), os educadores devem investir na sua formação nas mais diversas áreas, na medida em que o educador de infância “congrega vertentes originárias de várias disciplinas, tais como ciências, estudos sociais, a matemática, entre outras áreas” (p. 929)”. Assim, o educador deve ser um eterno estudante, preocupando-se em investigar e procurar formação, para colmatar e superar as dificuldades da sua prática diária.

No que diz respeito ao casal de pais, este considera que as brincadeiras são fundamentais, sem demonstrarem dúvidas, evidenciando que as brincadeiras são

importantes para o desenvolvimento do seu filho, a todos os níveis: cognitivo, emocional, entre outros. Ao longo da entrevista pudemos perceber que os entrevistados revelam desconhecer alguns aspetos relativos ao tema, tais como, não saberem qual o tempo que é destinado para as brincadeiras livres no jardim de infância, uma vez que existe um tempo considerado o ideal, do qual todas as crianças usufruem. Podemos, também, constatar que o casal de pais não conhece as brincadeiras preferidas da criança, no jardim de infância, levando-nos a pensar que este facto se deve às características da criança, marcadas por alguma reserva em partilhar com os seus pais as suas vivências. No entanto, os entrevistados parecem despertar ao longo da entrevista, para a importância destes aspetos “já nós notamos que há brincadeiras que ele faz, que nós consideramos que são importantes para ele; fazer legos, puzzles são brincadeiras que são muito úteis para o desenvolvimento dele”, no sentido em que exigem outro pensamento e raciocínio.

Por outro lado, o casal de pais identifica as brincadeiras preferidas da criança desenvolvidas em casa, afirmando que a escolha de brincadeiras ou brinquedos é por fases, onde são intercaladas as pinturas, os jogos, os puzzles, permanecendo sempre os carros. Este aspeto mencionado pelos pais é de destacar, na medida em que surge uma preocupação de compreender porque é que as atividades e brinquedos se vão intercalando, embora os carros, continuem em todas as fases. Este aspeto pode ser explicável através de Garvey (1992) quando refere que os objetos servem, por diferentes formas, como elo ligação entre a criança e o meio, com o qual a criança estabelece uma relação e que, através da sua exploração, são desencadeadas uma série de contactos com vista à compreensão do mesmo. Ainda de acordo com esta autora, e no seguimento desta ideia, podemos compreender que os carros, para esta criança, possam ser objetos que estão intimamente relacionados com o seu desenvolvimento social, em que cada objeto possui um forte apelo emocional intrínseco. Não podemos esquecer que as recordações mais primitivas da criança e dos adultos relacionam-se com um determinado objeto ou brinquedo (Garvey, 1992).

No seguimento, os pais não só reconhecem quais as brincadeiras ou brinquedos preferidos, como também os consideram essenciais para a compreensão do mundo que a rodeia a criança. Defendem eles que a criança aprende as “coisas” sérias a brincar.

É para nós evidente, pela riqueza de informação que a educadora nos forneceu, que esta privilegia as brincadeiras livres na sua prática educativa, atribuindo-lhe uma importância muito significativa. A este respeito, depreende-se da entrevista realizada à educadora, que todo o seu trabalho, desde observar, planificar, executar e avaliar é realizado valorizando a promoção de situações de aprendizagem, através das brincadeiras livres. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), o adulto, educador de infância, encontra-se sempre em avaliação e reflexão, quer das suas crenças, quer sobre o modo como as crianças aprendem e como as poderemos ajudar. Nesse sentido, da entrevista realizada à educadora podemos deduzir que, para si, é importante que o educador compreenda a importância das brincadeiras livres no desenvolvimento da criança pois, de outra forma, não conseguirá corresponder às suas necessidades.

Todos os educadores de infância deveriam ter consciência sobre as aprendizagens que cada área da sala promove ao desenvolvimento das crianças. Nas palavras da educadora, “há uma série de situações que envolvem os cantinhos [as áreas], que acabam por trabalhar muita coisa e [onde as crianças] aprendem também a brincar”. Tendo em conta este aspeto, é importante que o educador observe onde as crianças brincam com regularidade, onde brincam menos e compreender o porquê destas situações. O educador deve não só perceber e valorizar as aprendizagens promovidas em cada área, como se revela igualmente importante privilegiar o espaço exterior como um espaço contínuo da sala de atividades.

Outro aspeto a destacar é o papel do educador. Reconhecemos que este assume um papel essencial na promoção das brincadeiras, quer com o grupo, quer com os pais, no sentido de os sensibilizar para a importância das brincadeiras. No discurso da educadora foi clara a sua forma de trabalhar, ou seja, a sua prática educativa. Esta define a sua prática educativa com o grupo, relativamente à promoção de situações de brincadeira livre, em dois momentos, o momento em que observa e o momento em que interfere. A sua observação cinge-se num objetivo, que é: “ter a sensibilidade de perceber quando a criança já está farta daquela situação, mudar a situação e promover outro tipo de motivação para outro tipo de brincadeira”.

O educador quando observa quais as áreas de interesse da criança, encontrando-se atento às interações sociais individuais da criança, aos tipos específicos de

brincadeira, percebe quando as crianças necessitam de conforto e contacto (Hohmann e Weikart, 2011). Quando intervém a educadora tem em conta a sua subtilidade para “não invadir a privacidade e a espontaneidade da criança quando ela está a brincar”. Podemos concluir que, na sua intervenção, a educadora preocupa-se em estar atenta aos inícios naturais das brincadeiras, para que se possa juntar e brincar em paralelo com as crianças. Após a observação é natural que o educador esteja atento a oportunidades para conversar com as crianças, colocando-lhes perguntas, com moderação, relativas àquilo que estão a fazer (Hohmann e Weikart, 2011).

É também papel do educador trabalhar com os pais e não para os pais, nomeadamente para lhes fazer perceber esta preocupação da instituição, descrita no Projeto Educativo e também como preocupação da educadora, tendo em vista o melhor desenvolvimento de cada criança. Podemos constatar de que forma a educadora executa este trabalho, nomeadamente através das reuniões e das atividades que a instituição promove. No entanto, para surpresa nossa, os pais entrevistados não eram conhecedores do tempo destinado para as brincadeiras livres no jardim de infância, levando-nos a pensar que, no momento da entrevista, não se recordaram destes momentos de sensibilização, não conseguindo identificá-los, como se não tivessem presenciado alguns destes momentos que a educadora afirma que são para a sensibilização dos pais acerca da importância das brincadeiras livres.

Pela análise interpretativa dos dados, facilmente depreendemos que existe uma valorização e preocupação por parte da educadora em promover situações de aprendizagem através das brincadeiras e que o casal de pais entrevistado, embora não identifique o tempo destinado para as brincadeiras livres em contexto de jardim de infância, valoriza claramente esta importância atribuída ao brincar, nomeadamente às brincadeiras livres.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos este trabalho de natureza qualitativa, no âmbito da PES, pretendíamos conhecer a importância atribuída pela educadora e um casal de pais, às brincadeiras livres no jardim de infância.

Tendo em conta os objetivos do relatório, as questões de pesquisa que orientaram o estudo e a já elaborada a análise interpretativa dos dados, é chegado o momento de refletirmos sobre algumas considerações, que se encontram sistematizadas em quatro aspetos: resultados do estudo, limites e relevância do mesmo, pistas para um trabalho futuro e contributos do estudo, quer pessoalmente e profissionalmente.

### **- Resultados do estudo**

Procurámos compreender, na presente investigação, a importância atribuída às brincadeiras livres pela educadora cooperante, bem como perceber como esta promove situações de aprendizagens através das brincadeiras livres e como organiza todo o ambiente educativo. Tendo em conta a necessária continuidade educativa que deve existir entre o jardim de infância e a família, era também nosso interesse compreender a importância atribuída às brincadeiras livres pelos pais de uma criança.

Com o objetivo de compreender a importância atribuída pelos pais e pela educadora, optámos por procedimentos de natureza qualitativo-interpretativa, recorrendo à utilização da entrevista semiestruturada e sempre que se justificasse, às nossas notas de campo registadas ao longo da PES. Os dados obtidos das duas entrevistas realizadas foram sujeitos à análise de conteúdo, que nos permitiu tecer as seguintes considerações:

### **A- Importância atribuída ao brincar**

Pela análise de conteúdo das entrevistas, constatamos que os participantes no estudo atribuem importância às brincadeiras livres, embora de formas distintas.

A educadora explicita a importância que atribui às brincadeiras, justificando com a sua prática educativa, isto é, tem por base as suas preocupações enquanto educadora.

Podemos constatar, a partir do seu discurso, que na sua prática profissional considera importante a existência de um tempo destinado às brincadeiras livres, inserido-o na rotina da criança, de acordo com a sua intencionalidade educativa, mediante as características e necessidades do grupo.

No que diz respeito à entrevista realizada aos pais de uma criança podemos constatar que existe valorização das brincadeiras livres, na medida em que consideram que estas são fundamentais ao desenvolvimento do seu filho. A partir da análise de conteúdo, também compreendemos esta importância quando explicitam que as brincadeiras livres são importantes a diferentes níveis, explicitando-os, quando referem que “brincar faz parte do desenvolvimento dele, a tantos níveis como cognitivo, afetivo”.

No que concerne à entrevista realizada à educadora podemos constatar que existe um trabalho, quer por parte da instituição, quer pela educadora, no sentido de promover situações de brincadeiras livres. Neste sentido, a educadora relata que: “Temos eventos e atividades aqui na nossa instituição justamente para os pais e os filhos aprenderem a brincar e estarem em tempo de qualidade, útil” e que, com os pais das crianças do grupo, sensibiliza-os “subtilmente nas reuniões e em cada dia, quando os pais vêm buscar” as suas crianças. Relativamente a este aspeto, ao trabalho que é desenvolvido com os pais, a educadora tem como objetivo mostrar-lhes a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Podemos constatar que a participação dos pais na vida das crianças no jardim de infância é uma preocupação da instituição. É perceptível este aspeto quando a instituição promove atividades para os pais e para os filhos, para que estes [pais] saibam brincar e valorizar as brincadeiras.

### **B- Organização do ambiente educativo**

Relativamente à organização do ambiente educativo, podemos dizer que este aspeto é muito importante quando atribuímos importância às brincadeiras, pois esta organização condiciona o que a criança aprende ou faz. Neste sentido, com este estudo percebemos que existe uma enorme preocupação por parte da educadora em preparar o espaço, para que tudo se encontre ao alcance da criança e que tudo esteja bem arrumado para que esta consiga organizar-se. Também depreendemos que o facto de estar tudo bem arrumado, por áreas e materiais, facilita a criança a organizar-se a si mesma, uma

vez que começa a compreender a importância da organização, aprendendo a organizar os materiais. Este é um aspeto que podemos concluir através da entrevista à educadora e que tem impacto na nossa futura prática educativa, pois se não prepararmos o espaço da forma mais adequada, estamos a dificultar algumas aprendizagens às crianças. Quando falamos em organização do ambiente educativo referimo-nos à forma como a educadora organiza o grupo, como constitui os espaços e os materiais, e que estes aspetos no seu todo, podem ser condicionantes da promoção de situações de aprendizagem se não existir uma organização coerente e cuidada.

### **C- Papel do educador**

O educador tem um papel crucial na vida de um grupo de crianças, na medida em que é ele que trabalha com o grupo, tendo como finalidade principal o melhor desenvolvimento de todas as crianças, respeitando cada criança como um ser individual, que apresenta as suas características, necessidades e interesses. Do estudo realizado podemos constatar que a educadora reconhece o seu papel, assumindo-o ativamente, enquanto promotora de situações de aprendizagem através das brincadeiras livres, nunca esquecendo que todos os momentos poderão ser propícios ao desenvolvimento de brincadeiras livres, tais como a hora de refeição e o recreio. Com este estudo podemos constatar que a educadora é observadora e interventiva, face ao seu papel e às brincadeiras que percebe das crianças. Consideramos que existe por detrás das suas respostas muita reflexão, nomeadamente quando nos diz que temos que ser subtis, que não podemos ficar só a olhar para as crianças a brincar, evidenciando a sua intencionalidade educativa. Neste sentido, e de acordo com a entrevista à educadora, consideramos que o papel do educador deve incidir em três fases, essencialmente, que são: a observação, a intervenção e a avaliação. A reflexão está implícita ao longo do discurso da educadora, em que esta reflete e avalia algumas situações práticas. Nesta perspectiva, pode-se constatar que é benéfico para as crianças o papel que a educadora assume, no sentido de querer chegar a todas, observando-as a todas e cada uma em particular. Assim, e após a realização do estudo, podemos perceber que através das brincadeiras, a educadora conhece melhor cada criança, compreendendo que o seu papel, enquanto educadora, é essencial nas brincadeiras livres, e na organização do ambiente educativo.

#### **D- Desenvolvimento e aprendizagem**

No que ao desenvolvimento e aprendizagem respeita, podemos constatar, após a realização do estudo, que uma das preocupações da educadora é proporcionar situações de aprendizagem a todos os níveis, enquadrando todas as áreas de conteúdos, estabelecidas nas OCEPE. Concluimos que as aprendizagens se encontram intimamente relacionadas com os diferentes espaços em que a criança brinca livremente, quer no exterior, quer no interior, na sua sala de atividades. Podemos também verificar a relevância atribuída pela educadora às diferentes áreas da sala, através da explicitação das potencialidades de cada uma, fazendo com que todas as áreas sejam essenciais pela promoção de situações de aprendizagem. A educadora constata que cada área assume a sua especificidade, mas, desde que a criança brinque em diferentes espaços, irá usufruir de todas as áreas, para o seu bom desenvolvimento.

#### **E- Promoção da importância do brincar junto das famílias**

Podemos considerar, através do estudo, que é realmente importante o papel que as famílias assumem na vida do jardim de infância. De acordo com o estudo, o papel da educadora na promoção da importância do brincar junto das famílias é notável. A sensibilização para a importância das brincadeiras é desenvolvida em diferentes momentos, quer através de conversas informais, de conversas mais formais como reuniões, quer das atividades que o jardim de infância promova. Do discurso da educadora podemos considerar que a mesma se encontra motivada e sensibilizada para a importância das brincadeiras livres, atribuindo cada vez mais importância ao tema. Uma das preocupações evidenciadas na entrevista é a importância que o educador tem ao trabalhar com os pais das crianças, no sentido de lhes mostrar o seu trabalho, a sua intencionalidade, transmitir preocupações como a importância que as brincadeiras livres assumem no desenvolvimento das crianças.

#### **- Limites e relevância do estudo**

Encontrando-nos a refletir sobre o estudo, e uma vez retiradas as principais conclusões podemos perceber que existem outros aspetos igualmente interessantes de estudar. Uma vez realizadas as entrevistas poderíamos ter comparado estes dados

obtidos com a prática de educadora na sala de atividades e no espaço exterior. Este aspeto seria estudado através da realização de uma observação naturalista, por esta se caracterizar como uma observação sistematizada, permitindo, deste modo, que aprofundássemos os dados obtidos, através do cruzamento dos dados recolhidos da entrevista com os dados obtidos da observação.

Podemos considerar que o tempo possa ter sido um limite no estudo desenvolvido. Na verdade, se tivéssemos tido mais tempo poderíamos ter aprofundado mais determinados dados recolhidos. No entanto, destacamos a importância que o estudo teve no nosso desenvolvimento, a nível pessoal e profissional. Existiu, ao longo da realização deste estudo, bastante reflexão e o facto de este se ter realizado no âmbito da prática de ensino supervisionada facilitou o seu desenvolvimento, na medida em que podemos compreender melhor aspetos relativos à prática e ao tema estudado.

#### **- Pistas de trabalho**

Uma vez apresentados os resultados do estudo, torna-se importante sugerirmos algumas pistas de trabalho que lhe poderão dar continuidade. Consideramos que seria enriquecedor verificar se existe, de facto, conformidade entre as respostas obtidas na entrevista e a preocupação da educadora no seu dia a dia, relativamente à promoção das brincadeiras livres. Esta seria uma primeira questão que poderíamos seguir, mas outras poderiam surgir, pois o educador deve ser um eterno estudante, em que ao longo da sua prática educativa novas questões se vão colocando sobre os mais diversos aspetos e o seu papel de procurar encontrar respostas para as suas dúvidas, receios, situações. Neste sentido, esperamos que o presente estudo contribua para que outros educadores se apaixonem pela temática e investiguem neste caminho. O aprofundamento deste tema no futuro não será uma hipótese a colocar de parte, uma vez que pode ser muito mais aprofundado.

#### **- Contributos do estudo em termos pessoais e profissionais**

O estudo desenvolvido contribuiu significativamente para o nosso crescimento enquanto futura educadora de infância. Este crescimento deveu-se ao facto de exigir uma reflexão constante relativamente a todo o trabalho do educador, no sentido de

promover as brincadeiras livres no jardim de infância e sobre o trabalho que é desenvolvido com os pais das crianças do grupo.

A realização deste trabalho foi feita com muita dedicação, tentando sempre colmatar as dificuldades que foram surgindo ao longo do processo. Para além do tema ter sido do meu especial agrado, pelo gosto e interesse pelo mesmo, ao realizar este estudo tive oportunidade de conhecer novos termos, métodos de investigação, que serão muito úteis em trabalhos de investigação futuros.

Deste modo, enquanto futura educadora, considero que este estudo será muito útil no meu percurso profissional, no sentido em que facilitará a promoção de situações de aprendizagem, através do brincar. Por outro lado, apetrechou-me para uma melhor intervenção, uma melhor gestão do ambiente educativo, para que promova de forma adequada as brincadeiras livres no jardim de infância, no sentido, de contribuir para o melhor desenvolvimento das crianças e do grupo.

**REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALMEIDA, J. e PINTO, J. (1990).** *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- ANTÚNEZ, S. e al. (1991).** *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graú.
- ARFOULILLOUX, J. (1988).** *A entrevista com a criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- BOGDAN, R. e Biklen, S. (1994).** *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BRUNER, J. (1987).** *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France
- BRUNER, J. (2000).** *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- CHATEAU, J. (1987).** *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- ESTEVES, S. (2010).** Brincar em família. *Cadernos de educação de infância*, 90, 38-39.
- ESTRELA, A. (1986).** *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FERLAND, F. (2006).** (3ª edição). *O brincar e a terapia ocupacional – o modelo lúdico*. São Paulo: Editora Roca.
- FERREIRA, D. (2010).** O direito a brincar. *Cadernos de educação de infância*, 90, 12-13.

- FIGUEIREDO, A.** (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de educação de infância*, 90, 35-37.
- FRIEDMANN, A.** (2006). *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: SP: Moderna.
- GARTON, A. e Pratt, C.** (1998). *Learning to be literate. The development of spoken and written language* (2nd Ed.) Oxford:Blackwell Publishers Ltd.
- GARVEY, C.** (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- GASPAR, M. F.** (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de educação de infância*, 90, 8-10.
- GOMES, B.** (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de educação de infância*, 90, 45-46.
- HOHMANN, M. e Weikart, D. P.** (2011).(6ªedição) *Educar a criança*. 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*, 90, 8-10.
- HORTA, M.** (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- KAMII, C.** (1996). (2ªEdição). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KISHIMOTO, T. M.** (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.

- KISHIMOTO, T. M.** (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação de infância*, 90, 4-7.
- LEBOVICI, S.** e Diatkine, R. (1885). *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- LEITE, C.** (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LUDOVICO, O.** (2004). *As orientações curriculares para a educação pré-escolar num contexto de supervisão - representações das educadoras cooperantes*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora. (policopiada)
- MATA, L.** (2010). Brincar com a escrita. *Cadernos de educação de infância*, 90, 31-34.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação- departamento da educação básica.
- MOLL, L. C.** (1996). *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. (Trad. Bras.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- MOREIRA, V.** (1986). *A criança dos dois aos seis anos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MURCIA, J.A.M.** (2005). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- NETO, C.A. F.** (2001). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Sprint.
- PACHECO, J.** (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PIAGET, J.** (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

**PORTUGAL, G.** (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de investigação, difusão e intervenção educacional.

**QUIVY, R., e Campenhout, L.** (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

**SPODEK, B.** (2010). (2ª Edição). *Manual de Investigação em Educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**SPRINTHALL, N. A., e Sprinthall, R. C.** (1994). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGRAW - HILL de Portugal.

**TUCKMAN, B. W.** (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**VASCONCELOS, T.** (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes); implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 7-14

**VIEGAS, L.** (2007). *O brincar de ontem, na infância dos educadores de hoje entendimento e adequação curricular do brincar*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve.

**VYGOTSKY, L. S.** (1994). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

**VIGOTSKY, L.S.** (2000a). *Formação social da mente. Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

**VIGOTSKY, L.S.** (2000b). (2ª edição) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

**WINNICOTT, D.W.** (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

**Documentos consultados:**

Carta Educativa da Câmara Municipal de Faro (2003) (Documento policopiado)

Declarações Universal dos Direitos das Crianças (1959)

Ficha da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. (2011/2012).  
(Documento policopiado)

Projecto Educativo da Instituição (2009/2012), Faro. (Documento policopiado).

Projeto Curricular de Grupo (2012), Faro. (Documento policopiado)

# **ANEXOS**

<b>GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA</b>
--

**TEMA:** Brincadeiras livres no jardim de infância: percepções da educadora.

**OBJETIVO GERAL:** Conhecer as concepções da educadora face às brincadeiras livres, em contexto de jardim de infância.

Determinação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
<b>BLOCO A</b> <b>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista.</li> <li>• Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar a entrevistada sobre o presente estudo.</li> <li>• Assegurar a máxima confidencialidade dos dados.</li> <li>• Solicitar a sua colaboração, destacando a importância desta.</li> <li>• Solicitar autorização para gravar em áudio.</li> </ul>
<b>BLOCO B</b> <b>Concepções da entrevistada sobre a importância do brincar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as concepções da educadora face à importância do brincar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar à educadora que fale sobre a importância que atribui às brincadeiras livres no desenvolvimento da criança.</li> </ul> <p><b><u>Perguntas de reforço:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que significa para si “brincadeira livre”?</li> <li>• Considera importante as crianças brincarem? Porquê?</li> <li>• De que forma considera que o brincar tem impacto no desenvolvimento das crianças?</li> </ul>

<p><b>BLOCO C</b></p> <p><b>Oportunidades para o brincar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as oportunidades que são dadas às crianças para brincar.</li> </ul>	<p>No Projeto Educativo é defendido que o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar à entrevistada informação sobre as oportunidades que são dadas às crianças para realizarem brincadeiras livres no Jardim de infância.</li> </ul> <p><b><u>Perguntas de Reforço:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que situações brincam livremente as crianças que estão sob a sua responsabilidade no jardim de infância?</li> <li>• Com quem brincam as crianças livremente? (sozinhas? a pares? sempre as mesmas crianças?)</li> <li>• Quais as suas brincadeiras preferidas/mais frequentes? (temas)</li> <li>• Em que espaço(s) brincam as crianças livremente?</li> <li>• Que sentimentos julga que são estimulados através das brincadeiras das crianças?</li> <li>• Que tempo é atribuído às crianças para essas brincadeiras?</li> <li>• Considera que o(s) espaço(s) oferecido(s) às crianças para o efeito é (são) o(s) adequado(s)?</li> <li>• Considera que esse tempo é o suficiente face às necessidades reais das crianças?</li> </ul>
--	---	--

<p><b>BLOCO D</b> <b>O papel da educadora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber qual o papel da educadora face às brincadeiras das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar à entrevistada que fale sobre o seu papel na promoção de momentos para brincar.</li> </ul> <p><b><u>Perguntas de Reforço:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o seu papel face às brincadeiras das crianças?</li> <li>• Costuma interferir nas brincadeiras livres das crianças? Em que situações? Porquê?</li> <li>• Como potencia as brincadeiras livres das crianças?</li> </ul>
<p><b>BLOCO E</b> <b>O trabalho realizado com os pais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o trabalho realizado com os pais acerca do brincar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar à entrevistada que fale sobre a atitude dos pais das crianças face às brincadeiras livres no jardim de infância.</li> </ul> <p><b><u>Perguntas de Reforço:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os pais compreendem a importância que o brincar tem no desenvolvimento das crianças?</li> <li>• Que trabalho é realizado com as famílias neste sentido, de lhes mostrar a importância do brincar no desenvolvimento da criança?</li> <li>• Os pais são convidados a brincar com os seus filhos no jardim de infância? Em que contexto?</li> </ul>

<p><b>BLOCO F</b></p> <p><b>Organização dos espaços e dos materiais.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer como é organizado o espaço e os materiais, de forma a proporcionar o desenvolvimento das brincadeiras livres.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Solicitar à entrevistada que fale da organização que faz do espaço e dos materiais, por forma a permitir o desenvolvimento de brincadeiras livres.</li></ul> <p><b><u>Perguntas de Reforço:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Considera que a organização dos espaços e dos materiais são aspetos a ter em conta, quando promovemos situações de brincadeiras livres? Porquê?</li><li>• Considera que organiza o espaço e os materiais, permitindo, assim, o desenvolvimento de brincadeiras livres? De que forma o faz e como?</li></ul>
--	--	---

## PROTOCOLO DA ENTREVISTA À EDUCADORA

**Ent:** Esta entrevista é realizada no âmbito da elaboração do relatório da Prática de Ensino Supervisionada do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e pretende conhecer as suas concepções face às brincadeiras livres em contexto de Jardim de infância.

Desde já agradeço a sua disponibilidade em responder às questões que tenho previstas, uma vez que a sua colaboração assume grande importância relativamente à temática em estudo.

Apesar da sua participação ser voluntária, revela-se, para nós, essencial. Por forma a garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados, peço-lhe autorização para proceder à gravação em áudio da entrevista e que escolha um nome fictício, pelo qual será tratada a partir deste momento.

**Suj:** Ok. (risos) Está autorizada a gravar.

**Ent:** Assim, pede-se à educadora se pode falar um pouco sobre a importância que atribui às brincadeiras livres no desenvolvimento da criança.

**Suj:** A importância que eu atribuo é que é fundamental. E, é essencial que as crianças de todas as idades para o seu melhor desenvolvimento, tenham muitos momentos de brincadeira. Os momentos de brincadeira são imprescindíveis para um bom desenvolvimento da criança, sem dúvida nenhuma.

**Ent:** Em que situações brincam livremente as crianças que estão à sua responsabilidade no Jardim de infância?

**Suj:** A todo o instante. Porque na realidade a brincadeira não se resume só ao ato de brincar livremente resume-se na nossa atividade diária. Também, podemos nós, no nosso dia a dia, mesmo em atividade dirigida, conduzir as atividades em torno de uma brincadeira, por exemplo. Mas, acima de tudo, o que nomeadamente nós devemos convergir em atividades livres são a exploração dos cantinhos [das áreas], nesse caso na

nossa sala... Na minha sala, temos o cantinho [a área] da casinha que é um sítio onde eles podem recriar. No cantinho [na área] da casinha o que nós observamos é todo o trabalho e toda a fantasia. O lado da imaginação, eles podem trabalhar na casinha, cálculos matemáticos, eles conseguem reproduzir e representar a sua própria vida ... interpretando papéis, nesse caso, a mãe, o pai ou o irmão ou o gato ou o cão ou o próprio bebé. Acabam por revelar uma série de sentimentos e de emoções, de criatividade, que ajuda a que a criança no dia a dia possa, através do jogo simbólico ... mostrar muito daquilo que sente e também daquilo que se aprende e observa no seu dia a dia, em contacto com os adultos e com o outro. Nesse caso, a casinha é imprescindível. Temos o cantinho [a área] dos jogos, onde eles podem também utilizar o raciocínio lógico, ao mesmo tempo que são obrigados a trabalhar a criatividade, para criar determinados jogos de construções, não é? Nós podemos trabalhar a nível do próprio raciocínio lógico, noção do espaço, a associação de imagem, a percepção da imagem. No [na área] cantinho da pintura, também, podem libertar emoções, podem exteriorizar sentimentos, podem reproduzir imagens, cores, que tenham a ver com o sentimento que têm na altura e também é um veículo de aprendizagem. Ao fim ao cabo porque estão a reproduzir imagens que nós podemos auxiliar e perguntar o que estão a fazer e ajudá-los na conceção do seu próprio corpo, na imagem que querem reproduzir através da pintura. Mais... Temos o cantinho da garagem [a área], a pista, onde eles também revelam muito daquilo que eles absorvem do seu meio, na maneira de estar, hábitos, “palavreados”, outros comentários que, por vezes, fazem quando estão a aprender aquilo tudo, aprendem regras ... porque estão a brincar dentro daquele espaço, sabem que não podem sair. Há um número limitado de crianças a participar nesses [nessas áreas] cantinhos, acabam por saber estar e respeitar o outro. Há uma série de situações que envolvem os cantinhos [as áreas], que acabam por trabalhar muita coisa, muita coisa que não só, propriamente, o brincar livremente e o explorar sentimentos, aprendem também a brincar. E quanto mais brincarem, mais exploram, ou seja, quanto mais exploram, mais aprendem também.

**Ent:** Quando percebe as crianças a brincar, elas brincam livremente, sozinhas, a pares? Como?

**Suj:** Aí varia muito. Isso também é outra forma de observação que podemos ter, por exemplo, descobrimos nesses cantinhos [nessas áreas] quando as crianças... Nomeadamente, na faixa etária dos três anos, podemos observar se a criança é mais líder, se gosta mais de ser dominada, se é uma criança mais passiva ou mais ativa, se se identifica com atividades mais humanas, ou atividades mais matemáticas, observamos... é completamente diferente, mas dá para notar, há crianças que envolvem-se mais em determinadas atividades e têm tendência para procurar uma determinada atividade, uma determinada brincadeira que tem a ver mais com os seus interesses do que outras. Há crianças que circulam por todos os espaços e há outras que não, por exemplo, há crianças que gostam do cantinho [da área] da leitura. Estão lá...compenetradas a ver uma história e são capazes de reproduzir essa história para o outro que está ao lado, ou então ficam a ler sozinhas. Há outras crianças que gostam de estar mais na pista. É conforme a necessidade que a criança tem. Alguns identificam-se mais com umas áreas que outras e nós também observamos isso, mas, também, tentamos assim que eles absorvam e que usufruam de todos os espaços, porque, na realidade, todos são importantes. Em cada um pode-se trabalhar uma...um...conteúdo diferente. E a criança está a brincar livremente, mas também está a aprender.

**Ent:** Assim, que sentimentos julga que são estimulados através das brincadeiras das crianças?

**Suj:** Não percebi...

**Ent:** Que sentimentos julga que são estimulados através das brincadeiras das crianças?

**Suj:** Ah... Todos. As emoções. O sentido de que ... é como referi no princípio, eles acabam por numa brincadeira reproduzir papéis, acabam por manifestar, por vezes, frustrações, sentimentos de admiração que tenham por determinado membro da família ou amigo, enfim. Há vários... um leque de sentimentos que se pode reproduzir ou por simplesmente ser ele próprio.

**Ent:** No projeto educativo é defendido que o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança. Podia-me falar, dar mais um pouco de informação, sobre as oportunidades que são dadas às crianças para realizarem as brincadeiras livres no

jardim de infância, isto é, o tempo que é atribuído mesmo às crianças para brincar no jardim de infância?

**Suj:** Desde que... no nosso caso... varia muito de jardim de infância para jardim de infância porque, claro, cada um rege a sua rotina conforme as necessidades dos seus grupos. E da metodologia da instituição e isso, então, varia. No meu caso, particularmente, acredito que a criança deva que ter muitos e muitos e muitos tempos de brincadeira livre... supervisionada, ou seja, porque é assim, a criança também quando brinca demasiadamente livre, sem mais ou menos alguma supervisão, sem mais ou menos alguma direção, elas também fartam-se e depois deixam de brincar e acabam por estar ali por estar. Então, há que o educador ter a sensibilidade de perceber quando a criança já esta farta daquela situação e, mudar a situação e promover outro tipo de motivação para outro tipo de brincadeira. Por isso, desde que haja uma boa planificação e uma rotina mais ou menos motivada, as crianças brincam sempre. O que nós, normalmente, fazemos no meu grupo é ... chegam e têm o seu momento livre durante o acolhimento enquanto estão a chegar os outros amigos, e fazer esse tempo de brincadeira, porque nomeadamente não chegam e começam a trabalhar porque não faz sentido. Os pais começam a chegar, há interrupções porque estamos a receber os outros amiguinhos e acolhendo-os ... eles acabam por ter esse tempo livre... e não podemos estar a fazer duas coisas ao mesmo tempo e, por isso, eles acabam por estar em contacto com outros amigos de outras salas, porque nós fazemos o acolhimento na nossa sala. É previsto em média mais ou menos uma hora que estejam nesse tempo de brincadeira livre e que acaba por ser supervisionada, porque está sempre a ver, se está aborrecido, se está feliz, o que está a fazer, se insiste em fazer sempre a mesma coisa, como é que se relaciona com o outro, se é mais novo e gosta de brincar com os mais velhos, se se identifica com os mais pequeninos, se tem aquela atitude cuidadora com os pequeninos, porque existem crianças que me revelam isso. Dá para observar isto tudo enquanto eles estão a brincar e gerem mais ou menos como eles quiserem as áreas em que eles estão ... não há problema porque são poucas as crianças. A partir do momento em que os outros chegam e que nós vamos fazer a nossa atividade dirigida, começar a sentar, comer a bolachinha, conversar. Até o acolhimento em si...a receção do bom dia acaba por ser um tempo de brincadeira, também, porque a própria música incita-os a brincar com o corpo e despertar a motivação do dia. E depois, julgo que é muito importante ter

tempo de recreio de manhã para explorar mais ativamente o seu corpo a nível da motricidade motora grossa, trepar, subir, escorregar, pendurar-se, sentir o perigo, o correr, o relacionar-se com o outro, outros coleguinhas de outro grupo, em grande grupo, ou seja, com os restantes colegas da instituição, é essencialmente importante, também. E depois, à tarde, também, acho que é muito importante também, ter pelo menos meia hora de recreio livre, no exterior a apanhar ar, apanhar sol e acima de tudo mexer o seu corpinho, trepar, agarrar, trabalhar os reflexos, exercitar o corpo que isso é fundamental.

**Ent:** Desse modo, considera que o tempo e o espaço são suficientes às necessidades das crianças?

**Suj:** Considero que meia hora de manhã no espaço exterior e meia hora também no espaço exterior, também à tarde, acho que é o suficiente porque a partir dessa meia hora a brincadeira já toma asas, deixando quase de ser uma brincadeira e começam a procurar coisas para fazer sem um adulto estar dirigindo nesse caso, sem um adulto estar entretendo, por assim dizer. Eles têm de ter esses momentos para aprenderem a defender-se, aprender a cair e a levantar-se, aprender a lidar com o outro e seus conflitos sem a interferência do adulto isso também é importante. Além da situação a nível de exercitar o corpo e também dar asas à imaginação porque um espaço maior não tem, efetivamente, no nosso caso, os brinquedos, aqueles brinquedos pequeninos, e eles precisam de experienciar espaços diferentes, eles têm de brincar com o corpo e têm imaginar situações ... vão brincar à apanhada, vão brincar às escondidas, vão pôr em prática os desenhos animados que eles adoram, as personagens e isso, brincar uns com os outros vão usar a imaginação e eu acho que é muito importante. Mas eu penso que meia hora é suficiente, meia hora de manhã e meia hora à tarde. Chega uma altura que eles perdem-se e deixa ter sentido.

**Ent:** Já falou da importância que é supervisionar as brincadeiras das crianças, deste modo pedia-lhe que me falasse um pouco de como interfere face às brincadeiras das crianças como percebe. O que faz e em que situações interfere?

**Suj:** Em que situações... Primeiro temos que ser muito subtis para não invadir a privacidade e a espontaneidade da criança quando ela está a brincar, então, se nós estamos lá constantemente em cima, a olhar e a observar, porque a criança quando percebe que estamos lá a observar, pura e simplesmente afasta-se, deixando de ser espontânea, então, a nossa forma é também brincando, entrar na brincadeira ... perguntar se podemos brincar também, colocarmo-nos numa situação de igualdade em pedir permissão para brincar, “posso brincar contigo?” Ou “o quê que tu estás a brincar?”, e se também posso brincar e se percebermos que há nesse caso uma forma de intervirmos e quando queremos saber efetivamente o que a criança está a fazer é assim, questionamos se podemos brincar com ela aí, então, observamos a resposta que normalmente dizem, que sim, obviamente, que eles adoram que nós participemos ... lá como personagem ... interpretando um papel... uma situação qualquer ou criando alguma coisa, sem interferir, sem fazer pela criança, sem dizer a ela o que deve fazer, observar, brincar sempre deixando ser a criança ela própria, ou aquilo que ela quiser.

**Ent:** Existe, também, um trabalho que é realizado com os pais no sentido de mostrar a importância das brincadeiras, da criança brincar. Podia falar um pouco sobre este trabalho que é realizado com os pais, como é que faz com que os pais compreendam a importância das brincadeiras?

**Suj:** O que nós fazemos é... normalmente durante a reunião ... fazemos três reuniões anuais... em cada reunião vamos dando o *feed back* do comportamento das crianças e cada vez vamos sempre sensibilizando os pais nessa questão, porque as pessoas quando não vivem no nosso mundo, nesse caso no meio escolar tem um perceção diferente do que são realmente as necessidades da criança. Há pais que não sabem como se brinca com uma criança porque é normal que assim seja, ou por falta de experiência, ou pelas próprias vivências... há adultos que também não tiveram uma infância em que houve essa liberdade de brincar livremente porque lhes era imposto determinados tipos de regras e que na altura ... há uns anos atrás a criança era vista como, um ser adulto, em tamanho pequenino... não fica bem... as meninas não brincam assim, os rapazes não fazem isso, não fazem aquilo, quer dizer, havia muito disso e alguns ... depende .... da idade dos pais ... alguns chegaram a ter esse tipo de educação onde era tudo limitado, onde as meninas fazem isso e rapazes fazem aquilo. Não foram educados no sentido que

somos, acima de tudo, independentemente de ser menino ou menina, somos seres humanos e enquanto seres humanos, também, somos seres pensantes e que através da brincadeira é que se aprende tudo. Temos a oportunidade de pôr para fora determinados sentimentos e vontades, ao passo que somos sempre controlados e acabamos por não pensar como nós próprios e nem tão pouco deitar cá para fora aquilo que nós sentimos ... e nós, tentamos, nas reuniões, mostrar aos pais exatamente como funcionam as nossas rotinas para que eles percebam que aquele tempo de brincadeira é um tempo de qualidade. É um tempo que é importante e que temos de aceitar ... Porque há pais que pensam que nós devíamos e que a criança chega ao Jardim de infância e nós temos que trabalhar sentados, aprender a sentar, aprender a concentrar-se, as letrinhas e os números ... e isso são conteúdos que obviamente nós podemos trabalhar. Mas é sensibilizando os pais subtilmente nas reuniões e em cada dia quando os pais os vêm buscar. Nós informamos ... participar aos pais o que a criança fez, como é que foi a atividade que a criança fez naquele dia, o quanto foi divertido, quanto se divertiu. Pedir aos pais para perguntar como foi e os pais também acabam por, pouco a pouco, ir percebendo que realmente é importante. Em regra geral, os pais acham que é importante. Há pais que não concordam e normalmente também procuram outro tipo de instituições, quando eles realmente têm outra maneira de estar, nesse sentido mais rígida, também vão buscar outro tipo de instituições que, também, oferecem essa resposta a eles. Mas de qualquer forma, no nosso dia a dia, nós estamos sempre a sensibilizar de alguma forma.

**Ent:** Assim, os pais são convidados a brincar com os seus filhos no jardim de infância?

**Suj:** Sempre. (risos) Sempre porque, por exemplo, hoje nomeadamente é Carnaval e convidámos os pais a virem, fazemos festas, todas as festas são para pais e filhos. Temos eventos e atividades aqui na nossa instituição justamente para os pais e os filhos aprenderem a brincar e estarem em tempo de qualidade, útil, que não é preciso muito tempo, que é outra questão que as pessoas pensam que o tempo de qualidade de brincar com um filho é preciso estar o dia inteiro ligado ao filho, não, antes pelo contrário, a criança tem de ter o espaço dela. O pai e a mãe, também, têm de ter o espaço deles. Agora, têm que ter aquele tempinho de qualidade, uma história no final de um dia, uma simples conversa durante o jantar sem uma televisão presente, por exemplo, já é um

momento de qualidade em que a brincadeira pode existir. Eu acredito que até durante a refeição nós podemos aproveitar a refeição para brincar ... porque o momento de refeição para as crianças é uma brincadeira. Nós gostamos de ver as crianças muito bem sentadinhas, segurando bem os talheres, não entornando nada, não tirando nada fora do prato, mas podemos transformar isso num momento lúdico, também, de brincadeira, brincar com as formas dos alimentos, dos legumes, fazer carinhas num prato, com os legumes brincar que aquilo é o caminho que vai a um determinado sitio, por exemplo, pode-se brincar até durante a refeição, todos os momentos nós podemos brincar se quisermos. É pena é que o nosso tempo e o stress do dia a dia não nos permita e seja tudo a correr, mas todos os momentos podem ser para brincar e a criança come e aceita e até vai incutindo as regras na brincadeira também, mas é preciso claro, moderação e muito bom senso. Se não tiver bom senso torna-se numa verdadeira anarquia (risos).

**Ent:** Existe só mais uma questão, para finalizar, que gostava que me respondesse, que me falasse um pouco da organização que faz dos espaços e dos materiais, de forma a permitir o desenvolvimento das brincadeiras livres. Como faz na sua sala de atividades? Como estão organizados os espaços? Já falou um pouco dos espaços que temos, mas é no sentido de se tem algum cuidado especial quando organiza o espaço, no sentido de promover ...

**Suj:** Sim. O espaço deve ser, primeiro lugar, tudo deve estar ao alcance da criança, não tem de ter brinquedos em armários onde só o adulto vai chegar, senão a criança tem de estar sempre a pedir a ajuda do adulto para brincar com alguma coisa que ela queira, isto é uma das coisas. Todo o material no jardim de infância tem de estar acessível à criança à altura delas, brinquedos, obviamente, apropriados para que não haja perigo de sufocamento, quando são mais pequeninos, e quando são mais velhos também para que não haja perigo de transformar um brinquedo numa arma ... mortífera. (risos) Isso é uma das questões que nós temos de ter sempre muita atenção, estar tudo muito bem organizado que isso também ajuda a criança a organizar-se, e ter tudo bem separado, acho que é imprescindível que os cantinhos [as áreas] sejam distribuídos justamente pelos cantos da sala, onde o meio da sala fique mesmo para outro tipo de atividades, atividades de grupo e assim... E os cantinhos [as áreas] sejam mesmo cantinhos [áreas] apropriados, conforme a necessidade para que naquele instante vá buscar aquilo que tem

vontade de fazer e que uma brincadeira não perturbe a brincadeira do outro que está do outro lado. Porque se for tudo junto é uma grande confusão e ninguém efetivamente sabe o que está a fazer. Tentamos controlar o número de crianças por cantinhos [áreas], para que eles também percebam que é mais fácil brincar com um número mais ou menos controlado, limitado de crianças. E, ao mesmo tempo o... a... própria brincadeira em si não se torne numa verdadeira confusão, embora há cantinhos [áreas] que possam aliar-se a outros. Por exemplo, a casinha funciona muito bem com o cabeleireiro, funcionam muito bem ... a área da leitura, por exemplo, podemos brincar assim, podemos passando pelos cantinhos [pelas áreas] a brincar, sair de um sítio, dizer que vamos fazer um passeio até à biblioteca, por exemplo, ou levar os filhos a ouvirem histórias, podem brincar que o pai vai levar o filho, neste caso não é o bebé é um boneco, a ouvir uma história na biblioteca, pode-se representar assim os papéis também, mas tentamos que cada grupinho de crianças que opta por aquela área, naquela área está aquele x tempo, quando quiser sair o que ele vai fazer é tentar não interferir na brincadeira que os outros estão a fazer nos outros cantinhos [nas outras áreas], e é por isso que o adulto tem de estar sempre em supervisão, eles não gerem o espaço pura e simplesmente como eles bem entendem, neste sentido, porque não vão levar brinquedos de um lado para outro, se depois não faz sentido naquela área ter aquele tipo de brinquedos, porque estão a trabalhar com coisas diferentes e são situações completamente diferentes. É neste sentido que nós devemos organizar.

**Ent:** Queria agradecer desde já a realização da presente entrevista e assim damos por concluída.

**PRIMEIRO TRATAMENTO À ENTREVISTA À EDUCADORA**

(...) É fundamental (...) é essencial que as crianças de todas as idades para o seu melhor desenvolvimento, tenham muitos momentos de brincadeira (...) momentos de brincadeira são imprescindíveis para um bom desenvolvimento da criança, sem duvida nenhuma. (...)

(...) A brincadeira não se resume só ao ato de brincar livremente resume-se na nossa atividade diária (...) também podemos (...) no nosso dia a dia mesmo em atividade dirigida, conduzir as atividades em torno de uma brincadeira (...) o que devemos convergir em atividades livres são a exploração dos cantinhos [das áreas]. (...)

(...) Na minha sala, temos o cantinho [a área] da casinha que é um sítio onde eles podem recriar (...) o que nós observamos é todo o trabalho e toda a fantasia (...) podem trabalhar na casinha, cálculos matemáticos (...) reproduzir e representar a sua própria vida (...) interpretando papéis (...) acabam por revelar uma série de sentimentos e de emoções, de criatividade (...) a criança no dia a dia possa, através do jogo simbólico ... mostrar muito daquilo que sente e também daquilo que se aprende e observa no seu dia a dia, em contacto com os adultos e com o outro (...) a casinha é imprescindível. (...)

(...) O cantinho [a área] dos jogos, onde eles podem também utilizar o raciocínio lógico, ao mesmo tempo que são obrigados a trabalhar a criatividade, para criar determinados jogos de construções. (...) Nós podemos trabalhar a nível do próprio raciocínio lógico, noção do espaço, a associação de imagem, a perceção da imagem. (...)

(...) No [na área] cantinho da pintura (...) podem libertar emoções, podem exteriorizar sentimentos, podem reproduzir imagens, cores, que tenham a ver com o sentimento que têm na altura (...) é um veículo de aprendizagem (...) porque estão a reproduzir imagens que nós podemos auxiliar e perguntar o que estão a fazer e ajudá-los na conceção do seu próprio corpo, na imagem que querem reproduzir através da pintura. (...)

(...) O cantinho da garagem [a área], a pista, onde eles também revelam muito daquilo que eles absorvem do seu meio, na maneira de estar, hábitos, “palavreados”, outros comentários (...) aprende regras. (...)

(...) Há um número limitado de crianças a participar nesses cantinhos [nessas áreas], acabam por saber estar e respeitar o outro. (...) Há uma série de situações que envolvem os cantinhos [as áreas], que acabam por trabalhar muita coisa (...) aprendem também a brincar. E quanto mais brincarem, mais exploram, ou seja, quanto mais exploram, mais aprendem também. (...)

(...) Aí varia muito (...) podemos observar se a criança é mais líder, se gosta mais de ser dominada, se é uma criança mais passiva ou mais activa, se se identifica com atividades mais humanas, ou atividades mais matemáticas (...) há crianças que envolvem-se mais em determinadas atividades e têm tendência para procurar uma determinada atividade, uma determinada brincadeira que tem a ver mais com os seus interesses (...) Há crianças que circulam por todos os espaços e há outras que não (...)

(...) Tentamos (...) que eles absorvam e que usufruam de todos os espaços (...) porque, na realidade, todos são importantes. (...) Em cada um pode-se trabalhar (...) um conteúdo diferente (...) criança está a brincar livremente, mas também está a aprender. (...)

(...) Todos (...) eles acabam por numa brincadeira reproduzir papéis, acabam por manifestar (...) frustrações, sentimentos de admiração. (...)

(...) Varia muito de jardim de infância para jardim de infância porque, claro, cada um rege a sua rotina conforme as necessidades dos seus grupos. E da metodologia da instituição. (...)

(...) Acredito que a criança deva que ter muitos e muitos e muitos tempos de brincadeira livre... supervisionada (...) a criança também quando brinca demasiadamente livre (...)

(...) Há que o educador ter a sensibilidade de perceber quando a criança já esta farta daquela situação e, mudar a situação e promover outro tipo de motivação para outro tipo de brincadeira (...) desde que haja uma boa planificação e uma rotina mais ou menos motivada, as crianças brincam sempre. (...) Chegam e têm o seu momento livre durante o acolhimento enquanto estão a chegar os outros amigos, e fazer esse tempo de brincadeira. (...) É previsto em média mais ou menos uma hora que estejam nesse tempo de brincadeira livre e que acaba por ser supervisionada (...) porque está sempre a ver, se está aborrecido, se está feliz, o que está a fazer, se insiste em fazer sempre a mesma coisa, como é que se relaciona com o outro, se é mais novo e gosta de brincar com os mais velhos, se se identifica com os mais pequeninos, se tem aquela atitude cuidadora com os pequeninos, porque existem crianças que me revelam isso. (...)

(...) O acolhimento em si... (...) a receção do bom dia acaba por ser um tempo de brincadeira (...) porque a própria música incita-os a brincar com o corpo e despertar a motivação do dia. (...) Julgo que é muito importante ter tempo de recreio de manhã para explorar mais ativamente o seu corpo a nível da motricidade motora grossa, trepar, subir, escorregar, pendurar-se, sentir o perigo, o correr, o relacionar-se com o outro, outros coleguinhas de outro grupo, em grande grupo. (...) À tarde, também, acho que é muito importante também, ter pelo menos meia hora de recreio livre, no exterior a apanhar ar, apanhar sol e acima de tudo mexer o seu corpinho, trepar, agarrar, trabalhar os reflexos, exercitar o corpo que isso é fundamental. (...)

(...) Meia hora de manhã no espaço exterior a meia hora também no espaço exterior, também, à tarde acho que é o suficiente porque a partir dessa meia hora a brincadeira já toma asas, deixando quase de ser uma brincadeira e começam a procurar coisas para fazer. (...)

(...) Eles têm de ter esses momentos para aprenderem a defender-se, aprender a cair e a levantar-se, aprender a lidar com o outro e seus conflitos sem a interferência do adulto isso também é importante. Além da situação a nível de exercitar o corpo (...) dar asas à imaginação porque um espaço maior não tem, efetivamente, no nosso caso, os brinquedos, aqueles brinquedos pequeninos, e eles precisam de experienciar espaços diferentes, eles têm de brincar com o corpo e têm imaginar situações ... vão brincar à

apanhada, vão brincar às escondidas, vão pôr em prática os desenhos animados que eles adoram, as personagens (...) uns com os outros vão usar a imaginação e eu acho que é muito importante. (...) Penso que meia hora é suficiente, meia hora de manhã e meia hora à tarde. (...)

(...) Temos que ser muito subtis para não invadir a privacidade e a espontaneidade da criança quando ela está a brincar (...) se nós estamos lá constantemente em cima, a olhar e a observar (...) criança quando percebe que estamos lá a observar, pura e simplesmente afastam-se, deixando de ser espontâneas, então, a nossa forma é também brincando, entrar na brincadeira ... perguntar se podemos brincar também, pormo-nos numa situação de igualdade em pedir permissão para brincar, “posso brincar contigo?” Ou “o quê que tu estás a brincar?” (...)

(...) Há nesse caso uma forma de intervirmos e quando queremos saber efetivamente o que a criança está a fazer (...) questionamos se podemos brincar com ela (...) eles adoram que nós participemos ... lá como personagem ... interpretando um papel... uma situação qualquer ou criando alguma coisa, sem interferir, sem fazer pela criança, sem dizer a ela o que deve fazer, observar, brincar sempre deixando ser a criança ela própria, ou aquilo que ela quiser. (...)

(...) Normalmente (...) em cada reunião vamos dando o *feed back* do comportamento das crianças e vamos sempre sensibilizando os pais nessa questão, porque as pessoas quando não vivem no nosso mundo, nesse caso no meio escolar tem um perceção diferente do que são realmente as necessidades da criança. (...)

(...) Há pais que não sabem como se brinca com uma criança porque é normal que assim seja, ou por falta de experiência, ou pelas próprias vivências... há adultos que também não tiveram uma infância em que houve essa liberdade de brincar livremente porque lhes era imposto determinados tipos de regras (...) depende .... da idade dos pais ... alguns chegaram a ter esse tipo de educação onde era tudo limitado. (...) Não foram educados no sentido que somos, acima de tudo, independentemente de ser menino ou menina, somos seres humanos. (...)

(...) Nós, tentamos, nas reuniões, mostrar aos pais exatamente como funcionam as nossas rotinas para que eles percebam que aquele tempo de brincadeira é um tempo de qualidade. (...) É um tempo que é importante e que temos de aceitar. (...) É sensibilizando os pais sutilmente nas reuniões e em cada dia quando os pais os vêm buscar. Nós informamos ... participamos aos pais o que a criança fez, como é que foi a atividade que a criança fez naquele dia, o quanto foi divertido, quanto se divertiu. (...) Pedir aos pais para perguntar como foi e os pais também acabam por (...) ir percebendo que realmente é importante. (...) Os pais acham que é importante. Há pais que não concordam e normalmente também procuram outro tipo de instituições, quando eles realmente têm outra maneira de estar, nesse sentido mais rígida, também vão buscar outro tipo de instituições que, também, oferecem essa resposta a eles. Mas de qualquer forma, no nosso dia a dia, nós estamos sempre a sensibilizar de alguma forma. (...)

(...) Sempre. (...) Hoje nomeadamente é Carnaval e convidámos os pais a virem, fazemos festas, todas as festas são para pais e filhos. (...) Temos eventos e atividades aqui na nossa instituição justamente para os pais e os filhos aprenderem a brincar e estarem em tempo de qualidade, útil. (...)

(...) Não é preciso muito tempo (...) não, antes pelo contrário, a criança tem de ter o espaço dela. O pai e a mãe, também, têm de ter o espaço deles. (...) Uma história no final de um dia, uma simples conversa durante o jantar sem uma televisão presente, por exemplo (...) é um momento de qualidade em que a brincadeira pode existir. (...)

(...) O momento de refeição para as crianças é uma brincadeira (...) podemos transformar isso num momento lúdico, também, de brincadeira, brincar com as formas dos alimentos, dos legumes. (...) Todos os momentos podem ser para brincar (...) mas é preciso (...) moderação e muito bom senso. (...)

(...) Tudo deve estar ao alcance da criança, não tem de ter brinquedos em armários onde só o adulto vai chegar. (...) Todo o material (...) tem de estar acessível à criança à altura delas. Brinquedos (...) apropriados para que não haja perigo de sufocamento (...)

(...) Estar tudo muito bem organizado que isso também ajuda a criança a organizar-se (...)  
(...) ter tudo bem separado. (...)

(...) Acho que é imprescindível que os cantinhos [as áreas] sejam distribuídos (...) pelos cantos da sala. (...) [Que] sejam mesmo cantinhos apropriados, conforme a necessidade (...) [para que] uma brincadeira não perturbe a brincadeira do outro que está do outro lado. (...) Se for tudo junto é uma grande confusão e ninguém efetivamente sabe o que está a fazer. (...)

(...) Tentamos controlar o número de crianças por cantinhos [áreas], para que (...) percebam que é mais fácil brincar com um número mais ou menos controlado. (...) E, ao mesmo tempo (...) a própria brincadeira em si não se torne numa verdadeira confusão. (...)

(...) Há cantinhos [áreas] que [podem] aliar-se a outros. (...) A casinha funciona muito bem com o cabeleireiro. (...) Tentamos que cada grupinho de crianças que opta por aquela área, naquela área está aquele x tempo, quando quiser sair o que ele vai fazer é tentar não interferir na brincadeira que os outros estão a fazer nos outros cantinhos [nas outras áreas]. O adulto tem de estar sempre em supervisão. (...)

(...) [as crianças] não gerem o espaço pura e simplesmente como eles bem entendem. (...)

(...) Não vão levar brinquedos de um lado para outro. (...)

**PRÉ-CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA****Unidades de sentido**

1. **[Importância do brincar]** (...) É fundamental (...)
2. (...) é essencial que as crianças de todas as idades para o seu melhor desenvolvimento, tenham muitos momentos de brincadeira (...)
3. (...) Momentos de brincadeira são imprescindíveis para um bom desenvolvimento da criança, sem dúvida nenhuma. (...)
4. (...) A brincadeira não se resume só ao ato de brincar livremente resume-se na nossa atividade diária (...)
5. (...) Também podemos (...) no nosso dia a dia, mesmo em atividade dirigida, conduzir as atividades em torno de uma brincadeira (...)
6. (...) O que devemos convergir em atividades livres são a exploração dos cantinhos [das áreas]. (...)
7. **[Aprendizagens]** (...) Na minha sala, temos o cantinho [a área] da casinha que é um sítio onde eles podem recriar (...)
8. (...) O que nós observamos é todo o trabalho e toda a fantasia (...)
9. (...) podem trabalhar na casinha, cálculos matemáticos (...) reproduzir e representar a sua própria vida (...) interpretando papéis (...) acabam por revelar uma série de sentimentos e de emoções, de criatividade (...)
10. (...) a criança no dia a dia possa, através do jogo simbólico ... mostrar muito daquilo que sente e também daquilo que se aprende e observa no seu dia a dia, em contacto com os adultos e com o outro (...)

11. (...) a casinha é imprescindível. (...)
12. (...) O cantinho [a área] dos jogos, onde eles podem também utilizar o raciocínio lógico, ao mesmo tempo que são obrigados a trabalhar a criatividade, para criar determinados jogos de construções. (...)
13. (...) Nós podemos trabalhar a nível do próprio raciocínio lógico, noção do espaço, a associação de imagem, a percepção da imagem. (...)
14. (...) No [na área] cantinho da pintura (...) podem libertar emoções, podem exteriorizar sentimentos, podem reproduzir imagens, cores, que tenham a ver com o sentimento que têm na altura (...)
15. **[Brincar]** (...) é um veículo de aprendizagem (...)
16. (...) porque estão a reproduzir imagens que nós podemos auxiliar e perguntar o que estão a fazer e ajudá-los na conceção do seu próprio corpo, na imagem que querem reproduzir através da pintura. (...)
17. (...) O cantinho da garagem [a área], a pista, onde eles também revelam muito daquilo que eles absorvem do seu meio, na maneira de estar, hábitos, “palavreados”, outros comentários (...)
18. **[Através do brincar]** (...) aprende regras. (...)
19. (...) Há um número limitado de crianças a participar nesses cantinhos [nessas áreas] (...)
20. (...) acabam por saber estar e respeitar o outro. (...)
21. (...) Há uma série de situações que envolvem os cantinhos [as áreas], que acabam por trabalhar muita coisa (...) aprendem também a brincar. (...)

22. (...) E quanto mais brincarem, mais exploram, ou seja, quanto mais exploram, mais aprendem também. (...)
23. **[A escolha dos espaços]** (...) Aí varia muito (...)
24. (...) Podemos observar se a criança é mais líder, se gosta mais de ser dominada, se é uma criança mais passiva ou mais activa, se se identifica com atividades mais humanas, ou atividades mais matemáticas (...)
25. (...) Há crianças que envolvem-se mais em determinadas atividades e têm tendência para procurar uma determinada atividade (...)
26. (...) uma determinada brincadeira que tem a ver mais com os seus interesses (...)
27. (...) Há crianças que circulam por todos os espaços e há outras que não (...)
28. (...) Tentamos (...) que eles absorvam e que usufruam de todos os espaços (...) porque, na realidade, todos são importantes. (...)
29. (...) Em cada um pode-se trabalhar (...) um conteúdo diferente (...)
30. (...) Criança está a brincar livremente, mas também está a aprender. (...)
31. **[Sentimentos expressos através das brincadeiras]** (...) Todos (...)
32. (...) Eles acabam por numa brincadeira reproduzir papéis (...)
33. (...) acabam por manifestar (...) frustrações, sentimentos de admiração. (...)
34. **[Oportunidades para o brincar]** (...) Varia muito de jardim de infância para jardim de infância (...)

35. (...) cada um rege a sua rotina conforme as necessidades dos seus grupos. E da metodologia da instituição. (...)
36. **[Momentos de brincadeira livre]** (...) Acredito que a criança deva que ter muitos e muitos e muitos tempos de brincadeira livre... supervisionada (...) a criança também quando brinca demasiadamente livre (...)
37. **[Supervisão da educadora]** (...) Há que o educador ter a sensibilidade de perceber quando a criança já esta farta daquela situação e, mudar a situação e promover outro tipo de motivação para outro tipo de brincadeira (...)
38. (...) desde que haja uma boa planificação e uma rotina mais ou menos motivada, as crianças brincam sempre. (...)
39. (...) Chegam e têm o seu momento livre durante o acolhimento enquanto estão a chegar os outros amigos, e fazer esse tempo de brincadeira. (...)
40. (...) É previsto em média mais ou menos uma hora que estejam nesse tempo de brincadeira livre e que acaba por ser supervisionada (...)
41. **[a educadora observa as brincadeiras para perceber se a criança]** (...) porque está sempre a ver, se está aborrecido (...)
42. (...) se está feliz (...)
43. (...) o que está a fazer (...)
44. (...) se insiste em fazer sempre a mesma coisa (...)
45. (...) como é que se relaciona com o outro (...)
46. (...) se é mais novo e gosta de brincar com os mais velhos (...)

47. (...) se se identifica com os mais pequeninos (...)
48. (...) se tem aquela atitude cuidadora com os pequeninos, porque existem crianças que me revelam isso. (...)
49. (...) O acolhimento em si... (...) a receção do bom dia acaba por ser um tempo de brincadeira (...)
50. (...) porque a própria música incita-os a brincar com o corpo e despertar a motivação do dia. (...)
51. (...) Julgo que é muito importante ter tempo de recreio de manhã para explorar mais ativamente o seu corpo a nível da motricidade motora grossa, trepar, subir, escorregar, pendurar-se, sentir o perigo, o correr, o relacionar-se com o outro, outros coleguinhas de outro grupo, em grande grupo. (...)
52. (...) À tarde, também, acho que é muito importante também, ter pelo menos meia hora de recreio livre (...)
53. (...) no exterior a apanhar ar, apanhar sol (...)
54. (...) e acima de tudo mexer o seu corpinho (...)
55. (...) trepar, agarrar, trabalhar os reflexos (...)
56. (...) exercitar o corpo que isso é fundamental. (...)
57. **[Tempo destinado à brincadeira]** (...) Meia hora de manhã no espaço exterior (...)
58. (...) a meia hora também no espaço exterior, também, à tarde acho que é o suficiente (...)

- 59.** (...) porque a partir dessa meia hora a brincadeira já toma asas, deixando quase de ser uma brincadeira e começam a procurar coisas para fazer. (...)
- 60.** (...) Eles têm de ter esses momentos para aprenderem a defender-se (...)
- 61.** (...) aprender a cair e a levantar-se (...)
- 62.** (...) aprender a lidar com o outro e seus conflitos sem a interferência do adulto isso também é importante. (...)
- 63.** (...) Além da situação a nível de exercitar o corpo (...) dar asas à imaginação porque um espaço maior não tem, efetivamente, no nosso caso, os brinquedos, aqueles brinquedos pequeninos (...)
- 64.** (...) e eles precisam de experienciar espaços diferentes (...)
- 65.** (...) eles têm de brincar com o corpo (...)
- 66.** (...) e têm imaginar situações... (...)
- 67.** (...) vão brincar à apanhada (...)
- 68.** (...) vão brincar às escondidas (...)
- 69.** (...) vão pôr em prática os desenhos animados que eles adoram, as personagens (...)
- 70.** (...) uns com os outros vão usar a imaginação e eu acho que é muito importante (...)
- 71.** (...) Penso que meia hora é suficiente, meia hora de manhã e meia hora à tarde. (...)

- 72. [O papel da educadora]** (...) Temos que ser muito subtis para não invadir a privacidade e a espontaneidade da criança quando ela está a brincar (...)
- 73.** (...) se nós estamos lá constantemente em cima, a olhar e a observar (...) criança quando percebe que estamos lá a observar, pura e simplesmente afastam-se, deixando de ser espontâneas (...)
- 74.** (...) a nossa forma é também brincando, entrar na brincadeira ... perguntar se podemos brincar também (...)
- 75.** (...) pormo-nos numa situação de igualdade em pedir permissão para brincar, “posso brincar contigo?” Ou “o quê que tu estás a brincar?” (...)
- 76.** (...) Há, nesse caso, uma forma de intervirmos e quando queremos saber efetivamente o que a criança está a fazer (...) questionamos se podemos brincar com ela (...)
- 77.** (...) eles adoram que nós participemos ... lá como personagem ... interpretando um papel... uma situação qualquer ou criando alguma coisa (...)
- 78.** (...) sem interferir (...)
- 79.** (...) sem fazer pela criança (...)
- 80.** (...) sem dizer a ela o que deve fazer (...)
- 81.** (...) observar (...)
- 82.** (...) brincar sempre deixando ser a criança ela própria, ou aquilo que ela quiser. (...)

- 83. [Trabalho realizado com os pais]** (...) Normalmente (...) em cada reunião vamos dando o *feed back* do comportamento das crianças e vamos sempre sensibilizando os pais nessa questão (...)
- 84.** (...) porque as pessoas quando não vivem no nosso mundo, nesse caso no meio escolar tem um percepção diferente do que são realmente as necessidades da criança. (...)
- 85. [Conhecimento dos pais em relação ao brincar]** (...) Há pais que não sabem como se brinca com uma criança porque é normal que assim seja, ou por falta de experiência, ou pelas próprias vivências... (...)
- 86.** (...) há adultos que também não tiveram uma infância em que houve essa liberdade de brincar livremente porque lhes era imposto determinados tipos de regras (...)
- 87.** (...) depende .... da idade dos pais ... alguns chegaram a ter esse tipo de educação onde era tudo limitado. (...)
- 88.** (...) Não foram educados no sentido que somos, acima de tudo, independentemente de ser menino ou menina, somos seres humanos. (...)
- 89.** (...) Nós, tentamos, nas reuniões, mostrar aos pais exatamente como funcionam as nossas rotinas para que eles percebam que aquele tempo de brincadeira é um tempo de qualidade. (...)
- 90.** (...) É um tempo que é importante e que temos de aceitar. (...)
- 91.** (...) É sensibilizando os pais subtilmente nas reuniões e em cada dia quando os pais os vêm buscar.

92. (...) Nós informamos ... participamos aos pais o que a criança fez, como é que foi a atividade que a criança fez naquele dia, o quanto foi divertido, quanto se divertiu. (...)
93. (...) Pedir aos pais para perguntar como foi e os pais também acabam por (...) ir percebendo que realmente é importante. (...)
94. (...) Os pais acham que é importante. (...)
95. (...) Há pais que não concordam e normalmente também procuram outro tipo de instituições (...)
96. (...) quando eles realmente têm outra maneira de estar, nesse sentido mais rígida, também vão buscar outro tipo de instituições que, também, oferecem essa resposta a eles. (...)
97. (...) Mas de qualquer forma, no nosso dia a dia, nós estamos sempre a sensibilizar de alguma forma. (...)
98. **[Estratégia para envolver os pais nas brincadeiras da criança no jardim de infância]** (...) Sempre. (...)
99. (...) Hoje nomeadamente é Carnaval e convidámos os pais a virem (...)
100. (...) fazemos festas (...)
101. (...) todas as festas são para pais e filhos. (...)
102. (...) Temos eventos e atividades aqui na nossa instituição justamente para os pais e os filhos aprenderem a brincar e estarem em tempo de qualidade, útil. (...)
103. **[Tempo de qualidade para brincar]** (...) Não é preciso muito tempo (...)

- 104.** (...) não, antes pelo contrário, a criança tem de ter o espaço dela (...)
- 105.** (...) Uma história no final de um dia, uma simples conversa durante o jantar sem uma televisão presente, por exemplo (...) é um momento de qualidade em que a brincadeira pode existir. (...)
- 106.** (...) O momento de refeição para as crianças é uma brincadeira (...) podemos transformar isso num momento lúdico, também, de brincadeira, brincar com as formas dos alimentos, dos legumes. (...)
- 107.** (...) Todos os momentos podem ser para brincar (...) mas é preciso (...) moderação e muito bom senso. (...)
- 108. [Organização dos materiais]** (...) Tudo deve estar ao alcance da criança, não tem de ter brinquedos em armários onde só o adulto vai chegar. (...)
- 109.** (...) Todo o material (...) tem de estar acessível à criança à altura delas. (...)
- 110.** (...) Brinquedos (...) apropriados para que não haja perigo de sufocamento (...)
- 111.** (...) Estar tudo muito bem organizado que isso também ajuda a criança a organizar-se (...) ter tudo bem separado. (...)
- 112.** (...) **[Organização dos espaços]** (...) Acho que é imprescindível que os cantinhos [as áreas] sejam distribuídos (...) pelos cantos da sala. (...)
- 113.** (...) [Que] sejam mesmo cantinhos apropriados, conforme a necessidade (...)
- 114.** (...) [para que] uma brincadeira não perturbe a brincadeira do outro que está do outro lado. (...)

115. (...) Se for tudo junto é uma grande confusão e ninguém efetivamente sabe o que está a fazer. (...)
116. (...) Tentamos controlar o número de crianças por cantinhos [áreas], para que (...) percebam que é mais fácil brincar com um número mais ou menos controlado.
117. (...) E, ao mesmo tempo (...) a própria brincadeira em si não se torne numa verdadeira confusão. (...)
118. (...) Há cantinhos [áreas] que [podem] aliar-se a outros. (...)
119. (...) A casinha funciona muito bem com o cabeleireiro. (...)
120. (...) Tentamos que cada grupinho de crianças que opta por aquela área (...)
121. (...) naquela área está aquele x tempo, quando quiser sair o que ele vai fazer é tentar não interferir na brincadeira que os outros estão a fazer nos outros cantinhos [nas outras áreas]. (...)
122. (...) O adulto tem de estar sempre em supervisão. (...)
123. **[Gestão dos espaços e dos materiais]** (...) [as crianças] não gerem o espaço pura e simplesmente como eles bem entendem (...).
124. (...) Não vão levar brinquedos de um lado para outro. (...)

**GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA À  
EDUCADORA**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
1. Brincar no jardim de infância	1.1 Importância atribuída	(...) É fundamental (...) <b>(1)</b> (...) Momentos de brincadeira são imprescindíveis para um bom desenvolvimento da criança, sem dúvida nenhuma. (...) <b>(3)</b> (...) E quanto mais brincarem, mais exploram, ou seja, quanto mais exploram, mais aprendem também. (...) <b>(22)</b> (...) Criança está a brincar livremente, mas também está a aprender. (...) <b>(30)</b> (...) Todos (...) <b>(31)</b> (...) Eles acabam por numa brincadeira reproduzir papéis (...) <b>(32)</b> (...) acabam por manifestar (...) frustrações, sentimentos de admiração. (...) <b>(33)</b> (...) Acredito que a criança deva que ter muitos e muitos e muitos tempos de brincadeira livre... supervisionada (...) a criança também quando brinca demasiadamente livre (...) <b>(36)</b>
	1.2. Periodicidade	(...) é essencial que as crianças de todas as idades para o seu melhor desenvolvimento, tenham muitos momentos de brincadeira (...) <b>(2)</b> (...) A brincadeira não se resume só ao ato de brincar livremente resume-se na nossa atividade diária (...) <b>(4)</b> (...) Também podemos (...) no nosso dia a dia, mesmo em atividade dirigida, conduzir as atividades em torno de uma brincadeira (...) <b>(5)</b>
2. Organização dos espaços	a. Área da casinha	(...) Na minha sala, temos o cantinho [a área] da casinha que é um sítio onde eles podem recriar (...) <b>(7)</b> (...) O que nós observamos é todo o trabalho e toda a fantasia (...) <b>(8)</b> (...) podem trabalhar na casinha, cálculos matemáticos (...) reproduzir e representar a sua própria vida (...) interpretando papéis (...) acabam por revelar uma série de sentimentos e de emoções, de criatividade (...) <b>(9)</b> (...) a criança no dia a dia possa, através do jogo simbólico ... mostrar muito daquilo que sente e também daquilo que se aprende e observa no seu dia a dia, em contacto com os adultos e com o outro (...) <b>(10)</b> (...) a casinha é imprescindível. (...) <b>(11)</b>
	2.2. Área dos jogos	(...) O cantinho [a área] dos jogos, onde eles podem também utilizar o raciocínio lógico, ao mesmo tempo

		que são obrigados a trabalhar a criatividade, para criar determinados jogos de construções. (...) <b>(12)</b> (...) Nós podemos trabalhar a nível do próprio raciocínio lógico, noção do espaço, a associação de imagem, a percepção da imagem. (...) <b>(13)</b>
	2.3. Área da Pintura	(...) No [na área] cantinho da pintura (...) podem libertar emoções, podem exteriorizar sentimentos, podem reproduzir imagens, cores, que tenham a ver com o sentimento que têm na altura (...) <b>(14)</b> (...) é um veículo de aprendizagem (...) <b>(15)</b> (...) porque estão a reproduzir imagens que nós podemos auxiliar e perguntar o que estão a fazer e ajudá-los na conceção do seu próprio corpo, na imagem que querem reproduzir através da pintura. (...) <b>(16)</b>
	2.4. Área da Garagem	(...) O cantinho da garagem [a área], a pista, onde eles também revelam muito daquilo que eles absorvem do seu meio, na maneira de estar, hábitos, “palavreados”, outros comentários (...) <b>(17)</b>
	2.5. Espaços exterior	(...) Julgo que é muito importante ter tempo de recreio de manhã para explorar mais ativamente o seu corpo a nível da motricidade motora grossa, trepar, subir, escorregar, pendurar-se, sentir o perigo, o correr, o relacionar-se com o outro, outros coleguinhas de outro grupo, em grande grupo. (...) <b>(51)</b> (...) no exterior a apanhar ar, apanhar sol (...) <b>(53)</b> (...) e acima de tudo mexer o seu corpinho (...) <b>(54)</b> (...) trepar, agarrar, trabalhar os reflexos (...) <b>(55)</b> (...) exercitar o corpo que isso é fundamental. (...) <b>(56)</b> (...) e eles precisam de experienciar espaços diferentes (...) <b>(64)</b> (...) eles têm de brincar com o corpo (...) <b>(65)</b> (...) e têm imaginar situações... (...) <b>(66)</b> (...) vão brincar à apanhada (...) <b>(67)</b> (...) vão brincar às escondidas (...) <b>(68)</b> (...) vão pôr em prática os desenhos animados que eles adoram, as personagens (...) <b>(69)</b>
	2.6. Espaços da sala de atividade	(...) Há uma série de situações que envolvem os cantinhos [as áreas], que acabam por trabalhar muita coisa (...) aprendem também a brincar. (...) <b>(21)</b> (...) Acho que é imprescindível que os cantinhos [as áreas] sejam distribuídos (...) pelos cantos da sala. (...) <b>(112)</b> (...) [Que] sejam mesmo cantinhos apropriados, conforme a necessidade (...) <b>(113)</b> (...) [para que] uma brincadeira não perturbe a brincadeira do outro que está do outro lado. (...) <b>(114)</b> (...) Se for tudo junto é uma grande confusão e ninguém efetivamente sabe o que está a fazer. (...) <b>(115)</b> (...) Tentamos controlar o número de crianças por cantinhos [áreas], para que (...) percebam que é mais fácil brincar com um número mais ou menos controlado. <b>(116)</b> (...) E, ao mesmo tempo (...) a própria brincadeira em si não se torne numa verdadeira confusão. (...) <b>(117)</b> (...) Há cantinhos [áreas] que [podem] aliar-se a outros. (...) <b>(118)</b> (...) A casinha funciona muito bem com o cabeleireiro. (...) <b>(119)</b>

		<p>(...) Tentamos que cada grupinho de crianças que opta por aquela área (...) <b>(120)</b></p> <p>(...) naquela área está aquele x tempo, quando quiser sair o que ele vai fazer é tentar não interferir na brincadeira que os outros estão a fazer nos outros cantinhos [nas outras áreas]. (...) <b>(121)</b></p> <p>(...) O adulto tem de estar sempre em supervisão. (...) <b>(122)</b></p> <p>(...) [as crianças] não gerem o espaço pura e simplesmente como eles bem entendem (...). <b>(123)</b></p> <p>(...) Não vão levar brinquedos de um lado para outro. (...) <b>(124)</b></p>
	Organização do tempo	<p>(...) Chegam e têm o seu momento livre durante o acolhimento enquanto estão a chegar os outros amigos, e fazer esse tempo de brincadeira. (...) <b>(39)</b></p> <p>(...) É previsto em média mais ou menos uma hora que estejam nesse tempo de brincadeira livre e que acaba por ser supervisionada (...) <b>(40)</b></p> <p>(...) O acolhimento em si... (...) a receção do bom dia acaba por ser um tempo de brincadeira (...) <b>(49)</b></p> <p>(...) porque a própria música incita-os a brincar com o corpo e despertar a motivação do dia. (...) <b>(50)</b></p> <p>(...) Meia hora de manhã no espaço exterior (...) <b>(57)</b></p> <p>(...) a meia hora também no espaço exterior, também, à tarde acho que é o suficiente (...) <b>(58)</b></p> <p>(...) porque a partir dessa meia hora a brincadeira já toma asas, deixando quase de ser uma brincadeira e começam a procurar coisas para fazer. (...) <b>(59)</b></p> <p>(...) Penso que meia hora é suficiente, meia hora de manhã e meia hora à tarde. (...) <b>(71)</b></p> <p>(...) desde que haja uma boa planificação e uma rotina mais ou menos motivada, as crianças brincam sempre. (...) <b>(38)</b></p> <p>(...) À tarde, também, acho que é muito importante também, ter pelo menos meia hora de recreio livre (...) <b>(52)</b></p>
	Organização do grupo	<p>(...) Aí varia muito (...) <b>(23)</b></p> <p>(...) Há crianças que envolvem-se mais em determinadas atividades e têm tendência para procurar uma determinada atividade (...) <b>(25)</b></p> <p>(...) uma determinada brincadeira que tem a ver mais com os seus interesses (...) <b>(26)</b></p> <p>(...) Há crianças que circulam por todos os espaços e há outras que não (...) <b>(27)</b></p>
	Organização dos materiais	<p>(...) Tudo deve estar ao alcance da criança, não tem de ter brinquedos em armários onde só o adulto vai chegar. (...) <b>(108)</b></p> <p>(...) Todo o material (...) tem de estar acessível à criança à altura delas. (...) <b>(109)</b></p> <p>(...) Brinquedos (...) apropriados para que não haja perigo de sufocamento (...) <b>(110)</b></p> <p>(...) Estar tudo muito bem organizado que isso também ajuda a criança a organizar-se (...) ter tudo bem separado. (...) <b>(111)</b></p>
6. Papel da educadora	6.1. Observar	(...) Podemos observar se a criança é mais líder, se gosta mais de ser dominada, se é uma criança mais

		<p>passiva ou mais activa, se se identifica com atividades mais humanas, ou atividades mais matemáticas (...) <b>(24)</b></p> <p>(...) Tentamos (...) que eles absorvam e que usufruam de todos os espaços (...) porque, na realidade, todos são importantes. (...) <b>(28)</b></p> <p>(...) Há que o educador ter a sensibilidade de perceber quando a criança já esta farta daquela situação e, mudar a situação e promover outro tipo de motivação para outro tipo de brincadeira (...) <b>(37)</b></p> <p>(...) porque está sempre a ver, se está aborrecido (...) <b>(41)</b></p> <p>(...) se está feliz (...) <b>(42)</b></p> <p>(...) o que está a fazer (...) <b>(43)</b></p> <p>(...) se insiste em fazer sempre a mesma coisa (...) <b>(44)</b></p> <p>(...) como é que se relaciona com o outro (...) <b>(45)</b></p> <p>(...) se é mais novo e gosta de brincar com os mais velhos (...) <b>(46)</b></p> <p>(...) se se identifica com os mais pequeninos (...) <b>(47)</b></p> <p>(...) se tem aquela atitude cuidadora com os pequeninos, porque existem crianças que me revelam isso. (...) <b>(48)</b></p>
	6.2. Intervir	<p>(...) Temos que ser muito subtis para não invadir a privacidade e a espontaneidade da criança quando ela está a brincar (...) <b>(72)</b></p> <p>(...) se nós estamos lá constantemente em cima, a olhar e a observar (...) criança quando percebe que estamos lá a observar, pura e simplesmente afastam-se, deixando de ser espontâneas (...) <b>(73)</b></p> <p>(...) a nossa forma é também brincando, entrar na brincadeira ... perguntar se podemos brincar também (...) <b>(74)</b></p> <p>(...) pormo-nos numa situação de igualdade em pedir permissão para brincar, “posso brincar contigo?” Ou “o quê que tu estás a brincar?” (...) <b>(75)</b></p> <p>(...) Há, nesse caso, uma forma de intervirmos e quando queremos saber efetivamente o que a criança está a fazer (...) questionamos se podemos brincar com ela (...) <b>(76)</b></p> <p>(...) eles adoram que nós participemos ... lá como personagem ... interpretando um papel... uma situação qualquer ou criando alguma coisa (...) <b>(77)</b></p> <p>(...) sem interferir (...) <b>(78)</b></p> <p>(...) sem fazer pela criança (...) <b>(79)</b></p> <p>(...) sem dizer a ela o que deve fazer (...) <b>(80)</b></p> <p>(...) observar (...) <b>(81)</b></p> <p>(...) brincar sempre deixando ser a criança ela própria, ou aquilo que ela quiser. (...) <b>(82)</b></p>
7. Desenvolvimento e aprendizagem		<p>(...) O que devemos convergir em atividades livres são a exploração dos cantinhos [das áreas]. (...) <b>(6)</b></p>

		<p>(...) aprende regras. (...) <b>(18)</b></p> <p>(...) acabam por saber estar e respeitar o outro. (...) <b>(20)</b></p> <p>(...) Em cada um pode-se trabalhar (...) um conteúdo diferente (...) <b>(29)</b></p> <p>(...) Eles têm de ter esses momentos para aprenderem a defender-se (...) <b>(60)</b></p> <p>(...) aprender a cair e a levantar-se (...) <b>(61)</b></p> <p>(...) aprender a lidar com o outro e seus conflitos sem a interferência do adulto isso também é importante. (...) <b>(62)</b></p> <p>(...) Além da situação a nível de exercitar o corpo (...) dar asas à imaginação porque um espaço maior não tem, efetivamente, no nosso caso, os brinquedos, aqueles brinquedos pequeninos (...) <b>(63)</b></p>
8. Promoção da importância do brincar junto das famílias	8.1. Conteúdo das informações	<p>(...) Varia muito de jardim de infância para jardim de infância (...) <b>(34)</b></p> <p>(...) cada um rege a sua rotina conforme as necessidades dos seus grupos. E da metodologia da instituição. (...) <b>(35)</b></p> <p>(...) Normalmente (...) em cada reunião vamos dando o <i>feed back</i> do comportamento das crianças e vamos sempre sensibilizando os pais nessa questão (...) <b>(83)</b></p> <p>(...) Nós, tentamos, nas reuniões, mostrar aos pais exatamente como funcionam as nossas rotinas para que eles percebam que aquele tempo de brincadeira é um tempo de qualidade. (...) <b>(89)</b></p> <p>(...) É um tempo que é importante e que temos de aceitar. (...) <b>(90)</b></p> <p>(...) Mas de qualquer forma, no nosso dia a dia, nós estamos sempre a sensibilizar de alguma forma. (...) <b>(97)</b></p> <p>(...) porque as pessoas quando não vivem no nosso mundo, nesse caso no meio escolar tem um perceção diferente do que são realmente as necessidades da criança. (...) <b>(84)</b></p> <p>(...) Há pais que não sabem como se brinca com uma criança porque é normal que assim seja, ou por falta de experiência, ou pelas próprias vivências... (...) <b>(85)</b></p> <p>(...) há adultos que também não tiveram uma infância em que houve essa liberdade de brincar livremente porque lhes era imposto determinados tipos de regras (...) <b>(86)</b></p> <p>(...) depende .... da idade dos pais ... alguns chegaram a ter esse tipo de educação onde era tudo limitado. (...) <b>(87)</b></p> <p>(...) Não foram educados no sentido que somos, acima de tudo, independentemente de ser menino ou menina, somos seres humanos. (...) <b>(88)</b></p> <p>(...) Os pais acham que é importante. (...) <b>(94)</b></p> <p>(...) Há pais que não concordam e normalmente também procuram outro tipo de instituições (...) <b>(95)</b></p> <p>(...) quando eles realmente têm outra maneira de estar, nesse sentido mais rígida, também vão buscar outro tipo de instituições que, também, oferecem essa resposta a eles. (...) <b>(96)</b></p> <p>(...) Não é preciso muito tempo (...) <b>(103)</b></p> <p>(...) não, antes pelo contrário, a criança tem de ter o espaço dela. <b>(104)</b></p>
	8.2. Momentos	<p>(...) É sensibilizando os pais subtilmente nas reuniões e em cada dia quando os pais os vêm buscar. <b>(91)</b></p>

		<p>(...) Nós informamos ... participamos aos pais o que a criança fez, como é que foi a atividade que a criança fez naquele dia, o quanto foi divertido, quanto se divertiu. (...) <b>(92)</b></p> <p>(...) Uma história no final de um dia, uma simples conversa durante o jantar sem uma televisão presente, por exemplo (...) é um momento de qualidade em que a brincadeira pode existir. (...) <b>(105)</b></p> <p>(...) O momento de refeição para as crianças é uma brincadeira (...) podemos transformar isso num momento lúdico, também, de brincadeira, brincar com as formas dos alimentos, dos legumes. (...) <b>(106)</b></p> <p>(...) Todos os momentos podem ser para brincar (...) mas é preciso (...) moderação e muito bom senso. (...) <b>(107)</b></p>
	8.3. Estratégias / atividades	<p>(...) Pedir aos pais para perguntar como foi e os pais também acabam por (...) ir percebendo que realmente é importante. (...) <b>(93)</b></p> <p>(...) Sempre. (...) <b>(98)</b></p> <p>(...) Hoje nomeadamente é Carnaval e convidámos os pais a virem (...) <b>(99)</b></p> <p>(...) fazemos festas (...) <b>(100)</b></p> <p>(...) todas as festas são para pais e filhos. (...) <b>(101)</b></p> <p>(...) Temos eventos e atividades aqui na nossa instituição justamente para os pais e os filhos aprenderem a brincar e estarem em tempo de qualidade, útil. (...) <b>(102)</b></p>

<b>GUIÃO DA ENTREVISTA A UM CASAL DE PAIS</b>
---

**TEMA:** Brincadeiras livres no jardim de infância: percepções dos pais.

**OBJETIVO GERAL:** Conhecer a importância atribuída por um casal de pais às brincadeiras livres no desenvolvimento da criança, em contexto de jardim de infância;

<b>Determinação dos Blocos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulário de Questões</b>
<b>BLOCO A</b> <b>Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista.</li> <li>• Motivar os entrevistados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar os entrevistados sobre o presente estudo.</li> <li>• Assegurar a máxima confidencialidade dos dados.</li> <li>• Solicitar a sua colaboração, destacando a importância desta.</li> <li>• Solicitar autorização para gravar a entrevista em áudio.</li> </ul>
<b>BLOCO B</b> <b>Representações acerca da importância do brincar no desenvolvimento da criança.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as representações de um casal de pais sobre as brincadeiras livres no desenvolvimento da criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir ao casal de pais que fale sobre a importância que atribuem às brincadeiras livres no desenvolvimento da criança, em contexto de jardim de infância.</li> </ul> <p><b><u>Perguntas de reforço:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideram importante que o vosso filho brinque? Porquê?</li> </ul>

<p><b>BLOCO C</b></p> <p><b>Opinião dos entrevistados acerca da brincadeira livre no jardim de infância</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião dos pais acerca da brincadeira livre em contexto de jardim de infância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar aos entrevistados a sua opinião acerca das brincadeiras livres no jardim de infância.</li> </ul> <p><b><u>Perguntas de Reforço:</u></b></p> <p>No Projeto Educativo da Instituição é defendido que o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança. Concordam com o destaque dado ao brincar num documento de orientação pedagógica da instituição? Porquê?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Têm conhecimento do tempo que é destinado para as brincadeiras livres no jardim de infância?</li> <li>• Consideram que as oportunidades (em termos de espaço e de tempo) oferecidas às crianças para as brincadeiras livres são as adequadas?</li> <li>• Consideram que esse tempo é o eficaz face às necessidades do(a) vosso(a) filho(a)?</li> <li>• Sabem quais as brincadeiras livres que o vosso filho(a) desenvolve no jardim de infância?</li> <li>• A criança fala em casa dessas brincadeiras?</li> </ul>
---	--	--

## PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO CASAL DE PAIS

**Ent:** Esta entrevista é realizada no âmbito da elaboração do relatório de investigação do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta entrevista pretende conhecer a opinião de um casal de pais sobre aspetos relativos ao tema “Brincadeiras livres no jardim de infância”.

Desde já agradeço a vossa disponibilidade em responder às questões que tenho previstas, uma vez que a vossa colaboração assume grande importância relativamente à temática em estudo.

Apesar da vossa participação ser voluntária, revela-se, para nós, essencial. Por forma a garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados, peço-vos, de igual modo, autorização para proceder à gravação em áudio da entrevista e que escolham um nome fictício, pelo qual serão tratados a partir deste momento.

**Suj:** Eu posso ser o Manuel. (pai)

**Suj:** aiaiai... (risos) Eu posso ser a Maria. (mãe)

**Ent:** Gostava de saber, para começar a entrevista ... , se consideram importante que o vosso filho brinque e porquê? Se calhar é melhor, primeiro, um responder se concorda ou não e porquê, e só depois o outro.

**Suj:** Eu acho importante ele brincar porque faz parte do desenvolvimento dele... a tantos níveis, cognitivo, afetivo ... (mãe)

**Suj:** Eu também acho que é fundamental. É, se calhar a atividade principal que eles têm, neste momento, depois a aprendizagem vai-se começando a fazer de uma forma mais formal. Mas neste momento são as brincadeiras, as atividades principais ... (pai)

**Ent:** Segundo o Projeto Educativo da Instituição é defendido que o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança. Concordam com este destaque dado ao brincar num documento de orientação pedagógica da instituição? Porquê?

**Suj:** Concordo. Porque acho que eles a brincar aprendem coisas sérias e vão aprendendo tudo ... a realidade depois ... através das brincadeiras. (mãe)

**Suj:** Sim. Sim, eu também concordo. Já nós notamos que há brincadeiras que ele faz que nós consideramos que são importantes para ele... fazer legos, puzzles ... São brincadeiras que são muito úteis para o desenvolvimento dele.

**Ent:** Têm conhecimento do tempo que é destinado para as brincadeiras livres aqui no Jardim de infância?

**Suj:** Não.... (risos) (mãe)

**Suj:** Não. Brincadeiras no sentido de serem eles próprios a decidir o que querem fazer? (pai)

**Ent:** Sim. Eles tem dois momentos para brincar livremente na sala de atividades, nos espaços da sala...no período da manhã e no período da tarde.

**Suj:** Quanto tempo é?

**Ent:** É meia hora de manhã. Normalmente é até às nove e meia. Só que há crianças que chegam às oito, outras que chegam mais tarde. Todos têm este tempo à hora do almoço. E, depois à tarde, também.

Assim, sabendo este tempo ... consideram que esse tempo é o eficaz, face às necessidades do vosso filho?

**Suj:** Pois, isso eu teria que lhe perguntar ... (risos) talvez... Mas, também acho que ele deve gostar das outras atividades (mãe)

**Suj:** Talvez de manhã ele poderia ter um tempo para brincar... pois se acaba às nove e meia. (pai)

**Ent:** Sabe quais são as brincadeiras livres que o seu filho desenvolve no Jardim de infância ou em casa?.. Que brincadeiras é que ele mais gosta?

**Suj:** Em casa, os carros. Aqui, não sei... Em casa é por fases, mas os carros são sempre. Mas, depois tem fases de puzzles... (mãe)

**Suj:** Fases de pintura, também... mas o principal são alguns espaços, a garagem... Aqui, já o vi a brincar com construções, aqueles jogos com aquelas imagenzinhas, ... não me lembro de outras coisas, mas lembro-me dessas. (pai)

**Ent:** Ele fala em casa das brincadeiras?

**Suj:** Não...muito... (mãe)

**Ent:** E das atividades?

**Suj:** Também, não... (mãe)

**Suj:** Não... (pai)

**Ent:** Talvez pela sua personalidade...

**Suj:** Eu penso que sim ... (mãe)

**Ent:** Eram estas as questões que vos queria fazer... Agradeço mais uma vez a vossa colaboração. Quando transcrever a entrevista, entregar-lhes-ei para verificarem se está tudo correto. Muito Obrigada.

**PRIMEIRO TRATAMENTO À ENTREVISTA AO CASAL DE PAIS**

(...) acho importante ele brincar porque faz parte do desenvolvimento dele... a tantos níveis, cognitivo, afetivo ... (Mãe)

(...) acho que é fundamental. É, se calhar, a atividade principal que eles têm, neste momento, depois a aprendizagem vai-se começando a fazer de uma forma mais formal. Mas neste momento são as brincadeiras, as atividades principais ... (Pai)

(...) Concordo. Porque acho que eles a brincar aprendem coisas sérias e vão aprendendo tudo (...) através das brincadeiras. (Mãe)

(...) Sim, eu também concordo (...) Já nós notámos que há brincadeiras que ele faz que nós consideramos que são importantes para ele ... fazer legos, puzzles (...) são brincadeiras que são muito úteis para o desenvolvimento dele. (Pai)

(...) Não... (...) (Mãe) (...) Não (...) Quanto tempo é? (...) (Pai)

(...) também acho que ele deve gostar das outras atividades (...) (Mãe)

(...) Talvez de manhã ele poderia ter um tempo para brincar... pois se acaba às nove e meia. (...) (Pai)

(...) Em casa, os carros. Aqui, não sei... Em casa é por fases, mas os carros são sempre. Mas, depois tem fases de puzzles... (...) (Mãe)

(...) Fases de pintura, também... mas o principal são alguns espaços, a garagem... Aqui, já o vi a brincar com construções, aqueles jogos com aquelas imagenzinhas, ... não me lembro de outras coisas, mas lembro-me dessas. (...) (Pai)

Não...muito... (...) (Mãe) ... (Pai) (...)

**PRÉ-CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA AO CASAL DE PAIS****Unidades de sentido**

1. [Importância do brincar] (...) acho importante ele brincar porque faz parte do desenvolvimento dele (...) a tantos níveis (...) (Mãe)
2. (...) cognitivo (...) (Mãe)
3. (...) afetivo (...) (Mãe)
4. (...) acho que é fundamental (...) (Pai)
5. (...) é, se calhar, a atividade principal que eles têm, neste momento (...) (Pai)
6. (...) depois a aprendizagem vai-se começando a fazer de uma forma mais formal (...) (Pai)
7. (...) Mas neste momento são as brincadeiras, as atividades principais (...) (Pai)
8. [Brincadeira livre no jardim de infância] (...) Concordo (...)
9. (...) Porque acho que eles a brincar aprendem coisas sérias (...)
10. (...) vão aprendendo tudo (...) a realidade (...) através das brincadeiras. (...) (Mãe)
11. (...) sim, eu também concordo (...) (Pai)
12. (...) Já nós notámos que há brincadeiras que ele faz que nós consideramos que são importantes para ele (...) (Pai)
13. (...) fazer legos, puzzles (...) são brincadeiras que são muito úteis para o desenvolvimento dele (...) (Pai)
14. [Conhecimento do tempo destinado para brincadeiras no Jardim de infância] (...) Não... (...) (Mãe)
15. (...) Não (...) (Pai)
16. (...) Quanto tempo é? (...) (Pai)
17. (...) também acho que ele deve gostar das outras atividades (...) (Mãe)
18. (...) Talvez de manhã ele poderia ter um tempo para brincar... pois se acaba às nove e meia. (...) (Pai)
19. [Brincadeiras livres da criança] (...) Em casa, os carros (...) (Mãe)
20. (...) Aqui, não sei (...) (Mãe)

21. (...) Em casa é por fases, mas os carros são sempre. (Mãe)
22. Mas, depois tem fases de puzzles (...) (Mãe)
23. (...) Fases de pintura, também (...) (Pai)
24. (...) mas o principal são alguns espaços, a garagem (...) (Pai)
25. (...) já o vi a brincar com construções (...) (Pai)
26. (...) aqueles jogos com aquelas imagenzinhas (...) (Pai)
27. (...) não me lembro de outras coisas, mas lembro-me dessas (...) (Pai)

**GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA AO  
CASAL DE PAIS**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>1. PERTINÊNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA</b>	<b>1.1. Importância atribuída</b>	• (...) acho importante ele brincar porque faz parte do desenvolvimento dele (...) a tantos níveis (...) (Mãe) <b>(1)</b>
		• (...) cognitivo (...) (Mãe) <b>(2)</b>
		• (...) afetivo (...) (Mãe) <b>(3)</b>
		• (...) acho que é fundamental (...) (Pai) <b>(4)</b>
		• (...) é, se calhar, a atividade principal que eles têm, neste momento (...) (Pai) <b>(5)</b>
		• (...) depois a aprendizagem vai-se começando a fazer de uma forma mais formal (...) (Pai) <b>(6)</b>
		• (...) Mas neste momento são as brincadeiras, as atividades principais (...) (Pai) <b>(7)</b>
<b>2. BRINCADEIRA LIVRE NO JARDIM DE INFÂNCIA</b>	<b>2.1. Importância atribuída</b>	• (...) Concordo (...) (Mãe) <b>(8)</b>
		• (...) Porque acho que eles a brincar aprendem coisas sérias (...) (Mãe) <b>(9)</b>
		• (...) vão aprendendo tudo (...) a realidade (...) através das brincadeiras. (...) (Mãe) <b>(10)</b>
		• (...) sim, eu também concordo (...) (Pai) <b>(11)</b>
	<b>2.2. Tipo de brincadeiras</b>	• (...) Já nós notamos que há brincadeiras que ele faz, que nós consideramos que são importantes para ele (...) (Pai) <b>(12)</b>
		• (...) fazer legos, puzzles (...) são brincadeiras que são muito úteis para o desenvolvimento dele (...) (Pai) <b>(13)</b>
	<b>3.1. Tempo destinado à brincadeira livre</b>	• (...) Não... (...) (Mãe) <b>(14)</b>
		• (...) Não (...) (Pai) <b>(15)</b>
		• (...) Quanto tempo é? (...) (Pai) <b>(16)</b>
		• (...) também acho que ele deve gostar das outras atividades (...) (Mãe) <b>(17)</b>
		• (...) Talvez de manhã ele poderia ter um tempo para brincar... pois se acaba às nove e meia. (...) (Pai) <b>(18)</b>

<b>4. BRINCADEIRAS PREFERIDAS DA CRIANÇA</b>	<b>3.2. Em casa</b>	• (...) Em casa, os carros (...) (Mãe) <b>(19)</b>
		• (...) Aqui, não sei (...) (Mãe) <b>(20)</b>
		• (...) Em casa é por fases, mas os carros são sempre. (...) (Mãe) <b>(21)</b>
		• (...) Mas, depois tem fases de puzzles (...) (Mãe) <b>(22)</b>
	<b>3.3. No jardim de infância</b>	• (...) Fases de pintura, também (...) (Pai) <b>(23)</b>
		• (...) mas o principal são alguns espaços, a garagem (...) (Pai) <b>(24)</b>
		• (...) já o vi a brincar com construções (...) (Pai) <b>(25)</b>
		• (...) aqueles jogos com aquelas imagenzinhas (...) (Pai) <b>(26)</b>
		• (...) não me lembro de outras coisas, mas lembro-me dessas (...) (Pai) <b>(27)</b>