

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Os espaços interior e exterior: um estudo de caso em
contexto pré-escolar**

Carolina Pinho Maia

Coimbra, 2020

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Carolina Pinho Maia

Os espaços interior e exterior: um estudo de caso em contexto pré-escolar

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de
Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de
Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Arguente: Professora Doutora Marlene da Rocha Miguéis

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Sarmento
Coelho

Julho, 2020

Agradecimentos

Este percurso académico não foi percorrido individualmente, foram várias as pessoas-luz que me ajudaram e apoiaram, às quais quero deixar e desejar um profundo agradecimento.

À Professora Doutora Ana Coelho, que me ajudou e orientou, adotando sempre uma atitude crítica que contribuiu para o enriquecimento deste trabalho.

A todos os docentes que se cruzaram no meu percurso académico e pelas aprendizagens que me proporcionaram e que suportarão o meu futuro profissional e pessoal.

Às crianças que participaram no estudo, pela colaboração, magia e amor que sempre me transmitiram. Para elas, um profundo agradecimento, com muitas saudades.

Às minhas amigas, Francisca e Filipa que partilharam comigo este percurso e a quem devo grandes momentos de risadas e desabafos. Em especial, agradeço à minha parceira, Diana Rocha, pelas palavras de encorajamento e de motivação, sem ela esta experiência não teria sido tão rica.

À minha família pelo amor incondicional e apoio incansável. Pela fé que sempre depositaram em mim e por apaziguarem tantas inseguranças. Agradeço, especialmente, ao Rui, por toda a força que me deu para alcançar mais um objetivo de vida.

A todos, um sincero obrigada!

Os espaços interior e exterior: um estudo de caso em contexto pré-escolar

Resumo: O brincar tem vindo a assumir um carácter mais estruturado, controlado pelo adulto e circunscrito a espaços fechados, em que as possibilidades de ação das crianças são limitadas. Neste sentido, este estudo pretende compreender as interações das crianças nos diferentes espaços do contexto educativo (espaço interior e exterior), em comparação com um espaço verde. O estudo envolveu oito participantes, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, de um jardim de infância, situado no centro urbano de Coimbra. Esta investigação teve como quadro conceptual a Teoria da Perceção Ecológica de Gibson, a Taxonomia Funcional de Harry Heft e a Abordagem Experiencial de Laevers.

Na análise dos dados recorreu-se à metodologia *Grounded Theory* de Glaser e Strauss (1967), mais propriamente ao método de comparação constante. Os dados foram codificados em quatro categorias e uma subcategoria: Interações criança-espaço, Affordances Materiais e Equipamentos, Tipo de Jogo, Implicação e Brincar Arriscado.

Os resultados do estudo indicam que as crianças percebem várias possibilidades de ação, no entanto apresentam melhores níveis de Implicação no Espaço Verde. Todavia, muitas das oportunidades de ação são impossibilitadas (por razões inerentes a si ou ao adulto), verificando-se que o risco é dificilmente aceite pelo adulto e que este influencia o investimento que a criança introduz nas suas explorações. Quanto ao tipo de jogo, o que emerge em maior número, nos três espaços, é o Dramático e nos espaços exteriores é o funcional.

Palavras-chave: Interação; Affordances; Jogo; Implicação; Brincar Arriscado; Espaços interior e exterior

Indoor and outdoor spaces: a case study in a preschool context

Abstract: Playing has been seen as more structured, controlled by the adult and confined to closed spaces, where the possibilities of action are limited for children. In this sense, this study aims to understand the interactions of children in the different spaces of the educational context (inner and outer space), in comparison with a green space. The study involved eight participants, aged between 4 and 5 years old, from a kindergarten in the urban centre of the city of Coimbra. The conceptual framework of this research was Gibson's Theory of Ecological Perception, Harry Heft's Functional Taxonomy and Laevers' Experiential Approach.

Concerning the data analysis, the Grounded Theory methodology of Glaser and Strauss (1967) was used, more specifically the method of constant comparison. The data was put into four categories and a subcategory: Child-Space Interactions, Material Affordances and Equipment, Type of Game, Implication and Risky Play.

The results of the study indicate that children perceive several possibilities of action. However, they present better levels of Green Space Implication. Moreover, many of the opportunities for action are made impossible (for reasons inherent to the children or the adult), and the risk is hardly accepted by the adult. As a consequence, the investment in the child's explorations is influenced. As for the type of game, the Dramatic game emerges in greater numbers in the three spaces as well as the functional game in outer space.

Keywords: Interaction; Affordances; Play; Involvement; Risky Play; Indoor and outdoor spaces

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
1. O Brincar	8
1.1. Importância e benefícios do brincar	10
2. O Jogo.....	11
2.1. Categorias do jogo.....	12
3. Espaços do Jardim de infância.....	14
3.1. Espaço Interior	17
3.2. Espaço Exterior	19
3.2.1. Brincar arriscado	22
3.2.2. Teoria da Perceção Ecológica	25
3.2.3. Affordances, Informação e Captação ativa de informação	26
Contributos de Heft e Kittä.....	28
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	32
1. Enquadramento conceptual do estudo	34
1.1. Objeto de estudo.....	34
1.2. Objetivos e Questões de Investigação	34
2. Caraterização do Contexto.....	35
2.1. Espaços de Observação	36
2.1.1. Espaço Interior	36
2.1.2. Espaço Exterior	38
2.1.3. Espaço Verde	40
3. Participantes.....	40
4. Opções metodológicas	41

4.1. Enquadramento Metodológico	41
4.2. Instrumentos e técnicas de Recolha de Dados.....	43
4.2.2. Notas de Campo	43
4.2.3. Registos fotográficos e audiovisuais	44
4.2.4. Grelha de observação dos níveis de Implicação.....	44
4.3. Entrevistas	46
4.4. Procedimentos Metodológicos	47
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	50
1. Apresentação e análise dos dados	52
1.1. As oportunidades de ação nos diferentes espaços (pelo olhar da criança) ..	53
1.1.1. As diferenças da ação da criança nos dois Espaços Exteriores.....	58
1.2. Tipos de jogo	62
1.3. Nível de implicação da criança consoante as caraterísticas contextuais	67
1.4. Situações de risco – o adulto e a competência da criança	71
2. Discussão de Resultados	74
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICES.....	96
APÊNDICE I – Pedido de Consentimento Informado.....	98
APÊNDICE II – Pedido de Assentimento às crianças	101
APÊNDICE III– Notas de campo	104
APÊNDICE IV – Guião de Entrevista	114
APÊNDICE V – Transcrição das Entrevistas realizadas às crianças.....	117
APÊNDICE VI – Grelha de observação dos níveis de implicação	138

APÊNDICE VII- Memorando “Primeiras Conceções”: Registos audiovisuais	141
APÊNDICE VIII – Memorando “Primeiras Conceções”: Notas de Campo	145
APÊNDICE IX- Memorando “Primeiras Conceções”: Entrevistas.....	150
APÊNDICE X- Memorando “Primeiras Conceções”: Grelhas de Observação dos Níveis de Implicação.....	157
APÊNDICE XI- Memorando “As primeiras categorias”	162

Sumário de Tabelas

Tabela 1- Categorias de <i>affordances</i> para espaços das crianças segundo Kytä (2002), a partir da taxonomia funcional de affordances de Heft (1988).....	28
Tabela 2- Caraterização dos participantes.....	41
Tabela 3- Ações realizadas pelas crianças no Espaço Interior.....	54
Tabela 4- Materiais e equipamentos do Espaço Exterior da IPSS, percecionados e utilizados pelas crianças.....	60
Tabela 5 - Materiais e equipamentos do Espaço Verde, percecionados e utilizados pelas crianças.....	61
Tabela 6- Tipo de Jjogo desenvolvido pelas crianças no Espaço Interior.....	63
Tabela 7- Tipo de jogo desenvolvido pelas crianças no Espaço Exterior da IPSS ...	64
Tabela 8- Tipo de jogo desenvolvido pelas crianças no Espaço Verde	65
Tabela 9- Tipo de jogo desenvolvido pelas crianças nos três espaços.....	67
Tabela 10- Níveis de implicação por criança, no Espaço Interior	68
Tabela 11- Níveis de implicação por criança, no Espaço Exterior da IPSS	69
Tabela 12- Níveis de implicação por criança, no Espaço Verde	70
Tabela 13- Níveis de implicação na interação das crianças nos três espaços.....	71

Sumário de Figuras

Fig. 1 – “Termostato” de risco.....	23
Fig. 2 – Ciclo de reciprocidade ativa indivíduo-ambiente.....	25
Fig. 3 – Planta da Sala dos Cantinhos (Espaço Interior)	37
Fig. 4 e 5 – Elementos constituintes da Sala (Espaço Interior)	38
Fig. 6 – Planta do Espaço Exterior do JI.....	39
Fig. 7, 8 e 9 – Elementos constituintes do Espaço Exterior do JI.....	39
Fig. 10 e 11 – Elementos constituintes do Espaço Verde.....	40

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

GT – Grounded Theory

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

Introdução

Num mundo em constante mudança, o brincar tem sido alvo de várias conceções, algumas que o desvalorizam e outras que reconhecem o seu contributo para o desenvolvimento global da criança.

De acordo com Ginsburg (2007), o brincar é indispensável à prática educativa, pois as crianças criam e exploram, desenvolvendo novas competências que permitem o aumento da sua confiança e resiliência. O brincar também possibilita que as crianças desenvolvam a sua imaginação, destreza, força física, cognitiva e emocional e é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro (Ginsburg, 2007). No entanto, cada vez mais, o tempo de brincadeira é reduzido, verificando-se uma tendência para manter a criança intelectualmente ativa e fisicamente passiva (Neto, 1997, citado por Bento, 2012).

Atualmente, as crianças brincam, maioritariamente, em espaços fechados, devido não só a uma necessidade de proteção e segurança, mas também pela comodidade e falta de disponibilidade dos pais para supervisionarem as brincadeiras no exterior (Gill, 2010, como refere Bento, 2015; Bilton, 2010; Tovey, 2007). Segundo Fjørtoft (2004), as crianças ao contactarem regularmente com a natureza tornam-se mais aptas e menos propensas à obesidade, desenvolvendo sistemas imunológicos mais fortes e apresentando níveis mais baixos de stress. Reconhece-se, assim, que as mudanças sociais, familiares e escolares têm transformado o modo como a infância é vivida, impedindo a ocorrência de experiências de confrontação com o espaço natural e a vivência de episódios de aventura, acabando por extinguir experiências de desafio e risco (Neto, 2005, citado por Bento, 2012).

Neste âmbito, o estudo pretende obter uma maior clarificação das ideias em torno da infância e compreender o modo como as crianças percecionam as oportunidades de ação no espaço interior e exterior do contexto educativo, em comparação a um espaço verde. Este trabalho tem como finalidade contribuir para uma

maior compreensão da importância de se brincar num contexto natural para o desenvolvimento espontâneo das crianças.

O trabalho divide-se em quatro capítulos: I – Enquadramento Teórico; II – Enquadramento Metodológico; III – Apresentação e Análise dos dados e Discussão de Resultados e, por fim, IV- Considerações Finais.

O Capítulo I apresenta as perspetivas teóricas acerca do brincar, isto é, o seu conceito, importância e benefícios para o desenvolvimento das crianças. De seguida, aborda a terminologia de jogo, apresentando as suas categorias. Posto isto, expõem-se as diferenças e os benefícios dos diferentes espaços do jardim de infância e por último, alude-se ao brincar arriscado, a Teoria da Perceção Ecológica, as affordances e os contritutos de Heft e Kytä.

Relativamente ao Capítulo II - Enquadramento Metodológico - evidencia o enquadramento conceptual do estudo, de modo a clarificar as intenções específicas do mesmo. Neste sentido, apresenta-se a pertinência do estudo; os objetivos específicos e as questões da investigação; as opções e os procedimentos metodológicos; as técnicas e os instrumentos da recolha de dados. Além disto, exhibe-se a caracterização dos participantes e dos espaços em que decorreu a investigação.

No que diz respeito ao Capítulo III, este divide-se em duas partes. Na primeira parte, faz-se uma apresentação e análise dos dados, sendo que são apresentados episódios específicos e alguns dados estão agrupados em tabelas, para que o leitor obtenha uma melhor compreensão dos mesmos. Na segunda parte, realiza-se uma discussão da informação obtida, isto é, uma reflexão acerca dos resultados e do seu significado, tendo em conta os modelos teóricos apresentados no Capítulo I - Enquadramento Teórico.

Por fim, no Capítulo IV, surgem as Considerações Finais, onde se apresentam as principais conclusões; uma reflexão sobre as potencialidades e limitações do estudo e ainda, as hipóteses de alterações para futuros estudos idênticos.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O Brincar

O brincar foi, por muitos anos, desvalorizado e menosprezado (Gomes, 2010). Mas, com a evolução dos tempos, devido à sua natureza complexa e multifacetada, é possível encontrar diferentes definições do brincar, que surgem associadas a diferentes perspetivas relativas às finalidades da educação, à natureza da própria infância e à evolução das ideias face a este conceito (Coelho & Vale, 2017). Existem, a nível cultural e institucional, diferenças nas sociedades acerca do papel da educação infantil. Os contextos sociais, políticos e históricos dos diferentes países são dimensões importantes na compreensão de como o brincar é percecionado e inserido na educação (Pramling-Samuelsson & Fleer, 2010).

Neste sentido, muitas são as conceções acerca do brincar e essas teorias ajudaram na progressão de visões mais aceitáveis em relação ao mesmo (Dowdell, Gray, & Malone, 2011). Fromberg (1992, citado por Pramling-Samuelsson e Fleer, 2010), sugere que o brincar é caracterizado pelo pensamento e por uma atividade simbólica, significativa, ativa, voluntária e governada por regras. Segundo Moyles (2002, citado por Carvalho, Alves, & Gomes, 2005), o brincar é um processo que auxilia a criança a confiar nas suas capacidades para interagir socialmente com outras crianças e/ou com os adultos. Por outro lado, Ortega e Rosseti (2000, citado por Carvalho, Alves & Gomes, 2005) referem que o brincar permite a articulação entre os processos de ensino e educação, exigindo uma postura ativa por parte da criança, que une o ensino e a aprendizagem num único movimento. O brincar, para Kishimoto (2010), é definido como uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança, que lhe dá prazer, mas que não exige como condição um produto final. Para o autor, o brincar ensina regras, linguagens, desenvolve competências e introduz a criança no mundo imaginário. Acrescenta-se que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2016), o brincar é uma atividade espontânea da criança que proporciona prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração. No entanto, Jorge e De Vasconcellos (2000, citado por Carvalho, Alves & Gomes, 2005) enfatizam uma ambiguidade nas

instituições educativas, ou seja, estas, ao planejar e desenvolver as práticas educativas, separam o brincar do trabalhar, havendo pouca interseção entre ambos.

Na verdade, a revisão da literatura indica-nos que o brincar assume uma posição incerta nas instituições educativas, isto é, ora é utilizado como recurso para o desenvolvimento e aquisição de competências e conhecimentos, ora é usado como ocupação de tempos livres (Carvalho, Alves, & Gomes, 2005). Dowdell, Gray, & Malone (2011), referem que o foco dos contextos educativos está centrado no ensino de competências académicas por meio da instrução direta, isto é, que o uso do tempo das crianças é mais bem gasto com a aprendizagem formal. As autoras ainda afirmam que esta atitude foi filtrada das escolas primárias e que foi influenciada por pesquisas que mostram que os primeiros anos são críticos para estabelecer as bases para posterior aprendizagem e desenvolvimento.

Neste sentido, importa especificar os conceitos ‘brincar’ e ‘aprendizagem’, isto é, o brincar é definido como uma ação espontânea, conduzida pelas crianças e motivada intrinsecamente, sendo que a pedagogia assenta naquilo que o adulto fornece em termos de ambiente e estratégias e que apoia o processo de ensino e aprendizagem das crianças (Rogers, 2011). Estes dois conceitos são duas dimensões que se interligam naturalmente na ação da criança e o educador necessita de encontrar um equilíbrio para integrar a aprendizagem no brincar, reconhecendo que forneceu oportunidades para as crianças testarem a sua criatividade, exercitarem as suas competências sociais e fazerem escolhas reais sobre onde, com o quê e com quem irão brincar (Rogers, 2011). Para Vygotsky, segundo Pramling-Samuelsson e Flear (2010), o brincar é a atividade principal para o desenvolvimento das crianças e que representa ação dentro de uma esfera imaginativa. O brincar cria zonas de desenvolvimento próximo (ZDP) e, ao fazê-lo, promove a aprendizagem e o desenvolvimento na criança, cumprindo a função mais nobre da educação de infância (Pramling-Samuelsson & Flear, 2010; Gaspar, 2010). Para a ZDP ser criada num contexto, este tem de ser explícito e envolver a criança e um parceiro mais competente, no entanto se não existir uma instrução explícita e a criança se envolver sozinha, ela própria constrói a sua ZDP a partir dos

recursos existentes no ambiente (Gaspar, 2010). Neste sentido, brincar é a fonte principal de desenvolvimento, contendo tendências evolutivas que intervêm na aprendizagem da criança (Gaspar, 2010).

1.1. Importância e benefícios do brincar

O brincar, como já foi referido anteriormente, é rico em oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que influenciam a formação do carácter e da personalidade da criança, permitindo que esta desenvolva um “*saber-fazer e um saber-ser*”. Através do brincar, a criança explora e reflete sobre a realidade e a cultura em que está inserida e, ao mesmo tempo, interioriza e assimila as suas regras e os diferentes papéis sociais (Gomes, 2010). O ato de brincar potencia o desenvolvimento global da criança, estimulando a sua curiosidade e autonomia. Esta começa a experienciar sentimentos de vitória, disputa ou derrota e desenvolve a sua criatividade, a imaginação, a capacidade física, cognitiva e emocional (Gomes, 2010; Rogers, 2011). Além disto, ocorre um aumento da autoestima e a aquisição de sistemas simbólico-culturais (e.g. nome dos números, das letras, etc.), desenvolvendo assim a linguagem, o pensamento e a concentração (Gaspar, 2010). Para Vygotsky (1967, citado por Rogers, 2011) a brincadeira desenvolve o autocontrolo da criança, promove o desenvolvimento social, fortalece as relações diárias entre as crianças e proporciona as maiores realizações. O brincar também é importante para o desenvolvimento do cérebro, pois as crianças envolvem-se, através dele, com o mundo que as rodeia. Elkonin, segundo Rogers (2011), identificou alguns aspetos no brincar que promovem o domínio das ferramentas mentais e o desenvolvimento de funções mentais superiores. O primeiro aspeto é o desenvolvimento de representações mentais que ocorre quando a criança atribui um significado aos objetos, separando-os da sua forma física. O segundo ponto é que o brincar promove o desenvolvimento de comportamentos deliberados (e.g. ações voluntárias físicas e mentais) e esses comportamentos tornam-se possíveis devido à necessidade de a criança seguir as regras da brincadeira. Além disto, a autorregulação no brincar prepara os alicerces para comportamentos deliberados mais avançados, incluindo o planeamento e o

monitoramento dos processos mentais, que é a metacognição (Rogers, 2011). Através do brincar, o educador conhece as crianças, sendo para isso necessário que este observe as suas brincadeiras, com o intuito de compreender o seu brincar, mas também para reconhecer a própria criança. O ato de brincar é o meio para as crianças realizarem grandes conquistas culturais e psicológicas (Ridgway, Quiñones, & Li, 2015).

2. O Jogo

A terminologia do jogo não é clara, vários autores afirmam que as palavras ‘brincar’ e ‘jogo’ contêm significados similares e outros atribuem-lhes significados distintos.

Na Língua Portuguesa, as definições de “jogo” e de “brincar” são complexas. Segundo o dicionário da Porto Editora (2019), o termo “brincar”, oriundo do germânico *blinkan*, que quer dizer «gracejar», consiste na ação de diversão (com jogos) e no entreter (com brincadeiras). O termo “jogar”, por outro lado, consiste em participar numa atividade lúdica, seguindo determinadas regras; em praticar com regularidade um desporto e, em atirar e lançar. Este termo é oriundo do latim *jocāre*, *por jocāri*, que quer dizer, «gracejar». De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2016), o termo “brincar”, como já foi referido anteriormente, é caracterizado por uma atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco. No entanto, esta fonte afirma que o conceito de “brincar” tem sido usado como sinónimo de jogar, sendo utilizada a expressão “jogo livre” para indicar a sua especificidade (ME, 2016). Além disto, acrescenta que “brincar” parece diferenciar-se de “jogar” pela sua imprevisibilidade, isto é, não possui uma finalidade estabelecida, não obedece a regras e evolui com o desenrolar dos acontecimentos (ME, 2016).

Concluindo, com base nas duas referências anteriores, verifica-se que os termos “jogar” e “brincar” são muito próximos, existindo até uma sobreposição nos significados que lhes são atribuídos (Figueiredo, 2014). Neste estudo, o termo “jogo”

é utilizado para abordar os diferentes tipos de jogo realizados pelas crianças nos espaços, e “brincar” para se referir especificamente às ações espontâneas das crianças.

2.1. Categorias do jogo

A escala *The Play Observation Scale* (POS), desenvolvida por Rubin (2001), tem como objetivo avaliar e diferenciar o tipo de jogo em função do sexo, idade, cultura, contexto social da criança e espaços físicos em que o jogo ocorre. Esta escala apresenta quatro categorias: 1) jogo social; 2) jogo cognitivo, 3) comportamentos de não jogo; 4) outros comportamentos. Caracteriza-se, de seguida, sucintamente, cada categoria.

1) Jogo social

Esta categoria é constituída pelo jogo solitário, jogo paralelo e jogo de grupo. No **jogo solitário**, a criança brinca afastada, a uma distância das outras crianças superior a um metro. No que diz respeito, ao **jogo paralelo**, a criança brinca independentemente, mas está muito atenta às outras crianças e às atividades que elas realizam. Aqui a criança costuma brincar com brinquedos semelhantes aos que as crianças estão a usar ao seu redor. Por fim, o **jogo de grupo** consiste em a criança brincar com outras crianças, havendo um objetivo comum na atividade. Seja qual for a atividade, os objetivos são centrados no grupo.

2) Jogo Cognitivo

O jogo cognitivo é composto por cinco tipos de jogo: jogo funcional, jogo construtivo, jogo exploratório, jogo dramático e jogo de regras. O **jogo funcional** ocorre quando uma criança realiza a atividade pelo prazer que ela cria, sendo especialmente atividades motoras, simples e repetitivas. No que concerne ao **jogo construtivo**, corresponde à manipulação de objetos com o objetivo de construir ou criar algo. O **jogo exploratório** consiste num comportamento de exploração, no qual a criança se foca num objeto com a finalidade de obter informações visuais acerca das suas propriedades físicas. A audição e exploração de ruídos também são consideradas

atividades exploratórias. Relativamente ao **jogo dramático**, qualquer tipo de faz-de-conta é codificado como jogo dramático (e.g. a criança imitar a mãe). Por fim, o **jogo de regras** consiste em a criança aceitar regras previamente combinadas, ajustar-se a elas e controlando as suas ações e reações dentro dos limites estabelecidos. Neste jogo, deve haver um elemento de competição.

3) Outros comportamentos (não-jogo)

Esta categoria inclui nove comportamentos de não-jogo, como: comportamento desocupado; ansioso; descodificável; observador; transição; conversa ativa; agressão; “Rough-and-Tumble” que se refere ao jogo de luta e perseguição e, “Hovering” que quer dizer pairando. No comportamento **desocupado**, há uma ausência de foco ou intenção (e.g. a criança vaguear pelo espaço sem um objetivo específico). Relativamente ao comportamento **ansioso**, a criança evidencia alguma ansiedade (e.g. chorar, baloiçando, etc.). O **descodificável** acontece quando o observador é incapaz de ver o que a criança está a fazer, isto é, a criança ausenta-se ou um adulto entra na sala e interrompe a observação. No comportamento **observador**, a criança apenas observa as atividades dos outros e não participa em nenhuma. Contudo, pode fazer comentários e rir. No que diz respeito ao comportamento de **transição**, surge quando uma criança passa de uma atividade para outra. A **conversa ativa** corresponde à situação em que a criança estabelece um diálogo com outra, criando momentos de escuta e resposta. Um comportamento de **agressão** corresponde a bater, chutar, ameaçar, agarrar, etc. O “**Rough-and-Tumble**”, envolve lutas lúdicas ou simuladas, correr de forma não organizada ou contacto físico brincalhão (e.g. cócegas). Para finalizar, o ‘**Hovering**’ consiste em a criança assistir a uma atividade, conservando uma certa distância.

3. Espaços do Jardim de infância

Um estabelecimento educativo é um contexto que desempenha diferentes funções, em tempos e espaços próprios, possibilitando a criação de diversas relações entre os intervenientes e a coordenação de recursos humanos e materiais (ME, 2016). Para uma melhor compreensão, a organização dinâmica de um estabelecimento educativo assenta numa perspetiva sistémica e ecológica. Nesta abordagem, o desenvolvimento humano estabelece um processo com o meio, na qual o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio onde vive (ME, 2016). No entanto, o meio é constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas, sendo que o indivíduo interage com vários sistemas que ainda estão em evolução (ME, 2016). Este processo possibilita a fundação de relações entre os diferentes sistemas, o que, conseqüentemente, influencia cada um deles. Por exemplo, a organização da educação de infância no sistema educativo e o sistema social influenciam a atividade das instituições (ME, 2016).

O ambiente educativo propicia o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças e o desenvolvimento profissional (ME, 2016). Esse ambiente revela o modo como os profissionais apoiam o desenvolvimento básico das crianças, isto é, se o espaço for bem planificado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais (Post & Hohmann, 2011). Neste sentido, no que diz respeito à organização do ambiente educativo, Moura (2009) refere que essa organização não pode ser desvalorizada, pois contribui de forma eficaz para uma educação de infância de qualidade. Refletir permanentemente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização se modifique, conforme as necessidades e a evolução das crianças. Esta reflexão sistemática é fulcral para evitar espaços estereotipados e padronizados, aliás, Lemos, Quaresma, Fonseca e Dias (2015) defendem que a organização do ambiente educativo deve ter em consideração os interesses da criança, proporcionando ordem, flexibilidade e ação, estando aberto às novas ideias das crianças. Para além disto, o ambiente educativo deve gerar situações que estimulem as competências das crianças

de forma integral, ou seja, com o objetivo de aprimorar as suas capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, de forma a que se suceda uma aprendizagem significativa (Cabral & Félix, 2017). Consequentemente, as crianças, ao conhecerem o espaço e as suas possibilidades, desenvolvem a sua independência e autonomia, o que lhes dá a oportunidade de fazerem escolhas, utilizarem diferentes materiais de distintas maneiras, de forma cada vez mais complexa (ME, 2016). O educador é o promotor da aprendizagem, pois organiza, disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados que devem respeitar critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético (Bertram & Pascal, 2009; ME, 2016). Esses materiais têm a finalidade de estimular o desenvolvimento da linguagem oral, da criatividade, a representação de papéis e a interação entre as crianças (ME, 2016). A utilização de material reutilizável e natural também contribui para uma consciência ecológica.

Devido à importância dos espaços físicos, existem alguns aspetos fundamentais para garantir um ambiente educativo de qualidade. O primeiro aspeto é que os espaços fomentem **relações**. Espaços com conjuntos de almofadas ou colchões criam lugar para pares e trios (Post & Hohmann, 2011). Estes materiais promovem as relações entre crianças e adultos, potencializando relações seguras que ajudam a desenvolver, nas crianças, competências e valores para se tornarem indivíduos confiantes, bem-sucedidos, responsáveis e resilientes. Segundo Scotland (2010), o estabelecimento de relações fortes, desenvolvidas através de por ligações seguras, ajudam as crianças a desenvolver empatia e capacidade para compreender os sentimentos dos outros. O segundo ponto é que os espaços possibilitem o **brincar livre**, pois quando as crianças possuem a oportunidade de orientar a sua brincadeira e de usar a sua imaginação, ficam mais envolvidas e interessadas (Gaspar, 2010). Além disto, o brincar é apresentado como o ofício da criança, possuindo uma dimensão central nas abordagens pedagógicas e do currículo, que permite experimentar bem-estar, desenvolvendo e adquirindo uma compreensão do mundo e de várias competências. (Coelho & Vale, 2017). O terceiro aspeto é o **ambiente**, ou seja, os espaços devem promover um ambiente familiar, intimista e de estímulo sensorial; fornecer uma atmosfera calma e

segura, mas também desafiadora e estimulante; fomentar um ambiente de aprendizagem ativa e que encoraje as necessidades da criança de olhar, ouvir, rebolar, saltar ou até mesmo descansar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). De acordo com Zabalza (1992), as crianças constroem a sua identidade individual e adquirem autonomia através de “movimentos, de atividade física, da relação com as coisas e com os outros” (p. 125). Neste sentido, necessitam de espaços físicos que não inibam os seus movimentos, mas que possibilitem um movimento livre. Zabalza (1992) afirma que esta é a principal condição para criar um ambiente rico, seguro e tranquilizador. A nível da abordagem sensoriomotora da criança, os materiais selecionados devem proporcionar experiências que apelem aos sentidos e favoreçam os movimentos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). O quarto aspeto diz respeito a espaços físicos que promovam a **saúde** e o **bem estar**. Este ponto está intrinsecamente abrangido nos anteriores, pois um ambiente calmo e seguro, que possibilite o brincar livre e as relações com os outros, proporciona um desenvolvimento da saúde emocional da criança. Um espaço deve ser “(...) seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e (...) favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (Post & Hohmann, 2011, p. 14). No que diz respeito ao conforto e à natureza ideográfica, os espaços devem privilegiar segurança e conforto físico e psicológico, que de acordo com o modelo HighScope é o princípio norteador da organização do espaço (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Em suma, quando o ambiente educativo é de qualidade, as crianças possuem acesso a um currículo amplo e equilibrado (Drake, 2005). Além disto, de acordo com as ideias do modelo Reggio Emilia (Cabral & Félix, 2017), o ambiente educativo não é apenas a soma de espaços físicos, isto é, os espaços são ambientes cheios de possibilidades e sugestões que favorecem as relações das crianças entre si e com os materiais.

3.1. Espaço Interior

A organização e a utilização do espaço interior expressa as intenções educativas do educador. Essa organização deve concretizar os princípios definidos pelas orientações curriculares oficiais, no entanto é necessário que haja coerência entre o definido oficialmente e as práticas quotidianas do educador. Nesta linha de pensamento, o profissional de educação necessita de se interrogar e refletir constantemente sobre a adequação, funcionalidade e potencialidades educativas do espaço e dos materiais. Além disto, deve observar as crianças, ouvir as suas opiniões e ter em consideração os seus interesses para conceber um espaço capaz de oferecer atividades adequadas, que aumentem a implicação das crianças (Bento & Portugal, 2016; Portugal & Laevers, 2018). A organização do espaço interior deve ter como finalidade proporcionar oportunidades de manipulação, recriação e descoberta, individualmente, em pares e/ou em grupos. Neste sentido, é pretendido que o espaço/sala seja rico e estimulante e que crie uma atmosfera de confiança e segurança na criança.

No que se refere à saúde e ao bem-estar, é crucial que, neste espaço, haja uma manutenção de oxigénio, abrindo-se as janelas e saindo da sala com as crianças todos os dias, devido não só à acumulação de CO₂, mas também ao calor que, em espaços fechados, pode ser prejudicial à saúde. Além disto, a propagação de germes é elevada e, por isso, estas medidas ajudam a retomar o equilíbrio do ar (Bilton, 2010).

Relativamente aos materiais, o adulto tem de avaliar os desafios que os recursos existentes na sala provocam na criança e o modo como estes potenciam o seu desenvolvimento (Horn, 2005). Assim sendo, a escolha dos materiais deve ter em conta a sua variedade, isto é, devem existir diversos materiais, com diferentes texturas (e.g. rijos, moles), formas e diversas possibilidades de manuseamento (e.g. materiais não estruturados, matérias naturais), de forma a possibilitarem a produção de som e de movimento, entre outros (Portugal, 2012). Estes materiais necessitam de ser organizados de forma a favorecer a sua utilização autónoma e devem proporcionar experiências que apelem aos sentidos da criança e ao desenvolvimento de capacidades

de exploração e criatividade, favorecendo uma aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011).

No que diz respeito à organização do espaço, nos contextos de jardim de infância, este é frequentemente organizado em áreas de interesse. Em alguns deles existem, por exemplo, a área das construções, da casinha, das atividades artísticas, da música, dos livros e da escrita, dos computadores, entre outras (ME, 2016). As áreas de interesse, equipadas com materiais variados, devem ser organizadas de modo a permitir o uso independente, isto é, prateleiras abertas, acessíveis e etiquetadas que permitirão informar e transmitir significado através de uma figura (Laevers & Portugal; Post & Hohmann, 2011; Drake, 2005). Estas áreas permitem uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade, ou seja, quando a criança brinca na área da casinha, está imersa na vida familiar; se brinca na área das construções, pode estar imersa no mundo das profissões (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Neste sentido, através da exploração de cada área, a criança vive e experiencia papéis sociais e relações interpessoais que constituem a textura social básica (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Além disto, as áreas de interesse devem adequar-se aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças.

Para finalizar, o espaço interior é mais do que mobiliário e materiais. Nele surgem diversas aprendizagens que ocorrem através dos objetos, mas também através das interações com os diferentes intervenientes, das rotinas, etc. Um espaço devidamente planeado e estruturado influencia as ações das crianças e permite-lhes experienciarem o mundo de diversos ângulos, fazendo dessas experiências uma aprendizagem ativa. Para o adulto, a organização do espaço permite uma consonância entre as mensagens verbais e não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e implícito (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

3.2. Espaço Exterior

O espaço exterior proporciona diversas potencialidades e oportunidades educativas e, por isso, merece a mesma atenção do educador do que o espaço interior, pois ambos devem ser considerados um só (Bilton, 2010; ME, 2016). O meio natural caracteriza-se pela sua imprevisibilidade, pela dimensão, pelo contacto e exposição a elementos naturais que criam um ambiente pedagógico (Bilton, 2010; Bento & Portugal, 2016). É um espaço que dá oportunidade à criança para decidir o que fazer, como e quando, sendo que, ao possuir autonomia para orientar as suas brincadeiras e para usar a sua imaginação, a criança fica mais envolvida. Além disto, desenvolve competências fundamentais para a vida adulta, potencia o seu autoconhecimento e a exploração de materiais naturais.

Edward O. Wilson (1984, citado por Dowdell, Gray, & Malone, 2011) afirma que estar alienado da natureza poderá afetar o desenvolvimento humano e o que significa ser "humano". O contacto com a natureza é benéfico devido à complexidade, plasticidade e manipulação dos materiais que oferecem oportunidades ilimitadas para brincar, aprender e resolver problemas (Dowdell, Gray, & Malone, 2011). Este contacto traz benefícios fisiológicos, psicológicos e sociais para as crianças, sendo um meio para o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Fjørtoft e Gundersen (2007, citado por Figueiredo, 2014), a interação das crianças com espaços exteriores que contenham elementos naturais e que permitam o movimento e a exploração, aumenta os seus níveis de atividade física, potenciando o desenvolvimento motor e o comportamento de jogo livre. Brincar ao ar livre oferece não só diversas oportunidades pedagógicas singulares, através de movimentos amplos e da exploração de elementos naturais (e.g. saltar, correr, brincar com terra, água e areia), mas também permite que as crianças contactem com diferentes texturas e com a luz natural (Post & Hohmann, 2011). Aliás, a exposição à luz solar, o contacto com elementos naturais e o usufruto de um ambiente não climatizado contribuem para o desenvolvimento dos ossos, para um sistema imunitário mais forte e para a atividade física (Bilton, 2010). O contacto com a natureza permite o desenvolvimento de uma atitude de cuidado e de

proteção do espaço, fomentada através de experiências positivas e afetivamente significativas. Por outro lado, também possibilita encontrar questões/problemas/ideias que necessitam de ser solucionados e que a criança comunica, seja com um adulto ou com outra criança, a fim de superar os desafios, testar os seus limites e vivenciar experiências de risco. Os elementos naturais auxiliam na procura ativa de soluções para os problemas que vão emergindo e também permitem que as crianças vivenciem situações práticas (Figueiredo, 2014). Para além disto, estes elementos promovem o jogo dramático, construtivo e de exploração e proporcionam experiências sensoriais e de utilização do seu corpo (Figueiredo, 2014).

São diversos os desafios que as crianças enfrentam na exploração do espaço exterior e que conduzem ao desenvolvimento de várias competências. No que concerne às competências sociais, o contacto e a exploração com os elementos naturais promovem a cooperação entre pares, construindo assim um ambiente de diálogo, respeito pelo outro e de constante aprendizagem. Relativamente ao domínio emocional, o espaço exterior reduz a ansiedade, a depressão, a agressividade e os problemas de sono; proporciona sentimentos de tranquilidade, liberdade e bem-estar, promovendo a confiança e a autoestima da criança (Hanscom, 2018; Bento, 2015). Em relação ao desenvolvimento cognitivo, devido à imprevisibilidade dos espaços naturais, Tovey (2007) afirma que estes colocam desafios às crianças, incentivando-as a encontrar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo. Estes espaços, segundo Thomas & Harding (2011, citado por Bento & Portugal, 2016) fomentam competências de observação, atenção e curiosidade, suscitando na criança a vontade de saber, conhecer e descobrir mais. Os autores acrescentam não só que as situações vivenciadas nestes espaços e o contacto com diferentes materiais facilitam o desenvolvimento da linguagem e do pensamento divergente, mas também que as crianças expandem o seu conhecimento acerca do mundo, desenvolvendo um sentido de pertença e adquirindo aprendizagens com base na experiência (e.g. estados da água, estações do ano, noções de peso, volume e distância). (Bilton, 2010; Learning through Landscapes, 2014). No que diz respeito ao desenvolvimento físico e motor, brincar no espaço exterior promove a atividade física e o desenvolvimento de capacidades

motoras, prevenindo e combatendo problemas como a obesidade e/ou diabetes. Através da exploração do espaço, a criança adquire noção do seu corpo em relação ao meio e desenvolve mapas mentais e o manuseamento de objetos (e.g. ferramentas, paus, pedras), favorece o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação olho-mão, que futuramente será importante para a aprendizagem da leitura e da escrita (Bento & Portugal, 2016; Figueiredo, 2010). No entanto, para ocorrer a aprendizagem e o desenvolvimento, o adulto tem de diversificar as estruturas e os recursos do espaço e ter consciência de que estruturas fixas e tradicionais não são suficientes para promover um brincar de qualidade. Assim, as práticas do adulto devem apoiar e estimular a criança nas suas descobertas e se a criança tiver um acesso regular a uma grande variedade de experiências, é encorajada a experimentar, a investigar e a solucionar problemas (Coelho, et al., 2015; Figueiredo, 2010).

Apesar da importância do contacto com a natureza, Louv (2005, citado por Dowdell, Gray, & Malone, 2011) afirma que esta realidade está cada vez mais em extinção e isso deve-se ao desenvolvimento das cidades, que limitou o acesso das crianças à natureza, mas também a questões de medo e segurança. Os pais, devido ao pouco tempo que passam com os filhos, por causa dos seus trabalhos, ganham bastantes receios (Dowdell, Gray, & Malone, 2011). Além disto, o acesso à natureza diminuiu devido à redução do tamanho dos quintais e à transformação de espaços abertos em áreas formais de entretenimento. A perda de espaços para brincar tem, conseqüentemente, um impacto nas oportunidades de brincadeira das crianças (Dowdell, Gray, & Malone, 2011). Por outro lado, a dependência da tecnologia também afeta o tempo livre das crianças (Charles et al., 2008, citado por Dowdell, Gray, & Malone, 2011). Estas variáveis conduzem à diminuição dos sentidos, a dificuldades de atenção e a uma dissociação da natureza (Louv, 2005, citado por Dowdell, Gray, & Malone, 2011).

Em jeito de conclusão, brincar no exterior, para além de beneficiar a criança a vários níveis, permite o desenvolvimento de uma empatia pela natureza devido a um contacto regular com o mundo natural. Nesta linha de pensamento, a criança melhora

a forma como aprende, pois a experiência direta torna o processo de ensino e de aprendizagem mais enriquecedor (Coelho, et al., 2015). O contacto com a natureza incentiva o desenvolvimento científico e estético, pois permite à criança observar e apreciar a sua beleza, atendendo aos diversos padrões e dimensões dos elementos que a constituem (Rosa, 2013). Neste sentido, é crucial promover o contacto com o espaço exterior desde os primeiros anos de vida, pois favorecerá a valorização e promoção de uma relação positiva entre a criança e a natureza (Ganhão, 2017).

3.2.1. Brincar arriscado

Segundo diversos estudos (Dyment & Coleman, 2012; Ernst, 2014; Figueiredo, 2005; Maynards & Waters, 2007 citado por Bento & Portugal, 2016, entre outros), os profissionais de educação tendem a visualizar o espaço exterior como um espaço de recreio que serve, sobretudo, para “*libertar energias*”. Neste contexto, surgem diversas preocupações por parte do adulto face a questões de segurança e a cultura existente em Portugal conduz a uma supervisão constante das crianças, sendo que o papel do adulto, neste espaço, restringe-se à vigilância e à supervisão (Figueiredo, 2010). Jackson e Scott (1999, citados por Christensen & Mikkelsen, 2008) argumentam que o medo dos pais delimita a vida e as experiências das crianças de várias maneiras, aumentando a dependência dos adultos. Aliás, essa consciencialização de risco entre os pais, alimentada pelos meios de comunicação, está a criar um ambiente muito protegido e delimitador, desencadeando o acréscimo de medidas de segurança e a alteração da legislação sobre o design dos parques infantis (Sandseter, 2009). Além disto, imposição de limites nas brincadeiras das crianças nega-lhes a oportunidade de aprender sobre riscos e sobre como geri-los no mundo real. As desvantagens dessas restrições comprometem o desenvolvimento, sendo que poderá diminuir o exercício físico e aumentar o risco de obesidade (Little & Wyver, 2008, citado por Dowdell, Gray, & Malone, 2011).

O brincar arriscado pode ser definido como emocionante, assustador e entusiasmante, pois envolve incerteza e procura por aventuras nas experiências quotidianas. As crianças envolvem-se ativamente no brincar e, diariamente, gerem

uma variedade de situações que podem (ou não) envolver risco (Christensen & Mikkelsen, 2008). (Christensen & Mikkelsen, 2008). Estas, individualmente e coletivamente, reconhecem, assumem e lidam com riscos diários, mas podem cometer erros de julgamento. No entanto, as crianças não se lançam “cegamente” para comportamentos de risco, elas têm consciência dos riscos envolvidos e ajustam as suas atividades de acordo com os mesmos. Além disto, o correr riscos, cometer erros e encontrar soluções é uma aprendizagem, portanto, é importante que as crianças tenham oportunidades de correr riscos.

Adams (2002, citado por Bento, 2012) criou um modelo conceptual que explica os comportamentos de risco. O modelo (fig.1) engloba quatro variáveis que se articulam, gerando um “termostato” que condiciona a estratégia a adotar face ao risco. O termostato é único e distinto para cada indivíduo, transformando-se conforme as diferentes interpretações que a pessoa faz das suas experiências, isto é, as recompensas que surgem das situações podem influenciar a propensão do indivíduo para aceitar riscos e o mesmo ocorre quando têm experiências negativas que podem influenciar a percepção de perigo (Bento, 2012).

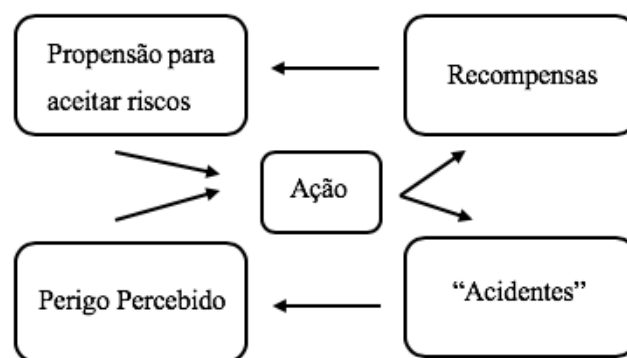


Fig. 1 – “Termostato” de risco (Adaptado de Adams, 2002 e retido de Bento, 2012)

No entanto, Sandseter (2010, citado por Bento, 2012), ao analisar o modelo de Adams, refere que existem algumas limitações e propõe alterações com o objetivo de adaptar o modelo à temática do risco no brincar. A autora afirma que analisar de forma

isolada a propensão para aceitar risco e a perceção de perigo é demasiado linear, porque essas variáveis estão relacionadas, acrescentando que as recompensas e os “acidentes” condicionam a perceção e a predisposição para assumir riscos, sendo crucial considerar o contexto cultural em que estes ocorrem (Bento, 2012). Nesta linha de pensamento, entende-se que as características da sociedade (e.g. valores, crenças, ideias) influenciam o modo como a criança gere e compreende o risco.

No brincar arriscado, é importante que os adultos se envolvam com as crianças, que reconheçam as suas práticas quanto ao envolvimento em situações de risco e que apoiem as suas competências de autocuidado, em vez de promover a prevenção de riscos. É importante que, em conjunto com as crianças, reconheçam que a sujeição ao risco deve ser ponderada de forma a que se encontrem soluções para que as brincadeiras se continuem a concretizar (Christensen & Mikkelsen, 2008). Neste sentido e de acordo com New et al. (2005, citado por Figueiredo, 2010), é necessário que os educadores e os pais repensem as suas práticas e atitudes, pois a forma como identificam e gerem o risco atua como um filtro, condicionando o grau de risco/desafio presente nas brincadeiras das crianças.

Resumidamente, o brincar arriscado promove a autonomia e a confiança da criança para explorar e aceitar desafios, sendo a possibilidade de errar prevista e aceite. Aprende-se a lidar com os riscos, o que permite o confronto, a gestão do medo e a perceção das consequências, potenciando o desenvolvimento de competências de resolução de problemas, de avaliação do risco e atitudes de perseverança. Além disto, ao experienciarem situações de risco, as crianças adquirem um conhecimento mais profundo sobre as suas capacidades e sobre as características do contexto físico e social (Bento, 2012; Bento & Portugal, 2016). Roberts et al. (1995, citado por Christensen & Mikkelsen, 2007), argumenta que o contacto com diferentes riscos é essencial para o desenvolvimento e para a saúde, assim como para a participação ativa da criança na sociedade, já que permite a existência de oportunidades para o desafio, para descobrir os limites e para aprender a gerir os riscos (Bento, 2012; Learning through Landscapes, 2014).

3.2.2. Teoria da Percepção Ecológica

De 1950 até 1979, Gibson desenvolveu a Teoria da Percepção Ecológica, que se baseia numa abordagem naturalista, que tem como objeto de estudo o indivíduo no seu ambiente natural. O principal objetivo da teoria é compreender o processo de percepção numa perspetiva ecológica, sendo o foco “(...) as informações percecionadas pelo indivíduo e intervenientes no processo de regulação do comportamento humano” (Figueiredo, 2014, p. 3). A presente teoria é usada para avaliar a relação entre as propriedades funcionais do ambiente e a forma como este é percecionado pelo indivíduo, possibilitando a análise das interações entre essas propriedades e a resposta comportamental de cada indivíduo (Figueiredo, 2014). Segundo Gibson (1979, citado por Kytä, 2003), a relação indivíduo-ambiente é imediata. A autora contesta o dualismo entre o indivíduo e o ambiente, considerando inconcebível estudar o indivíduo sem estudar as percepções que este tem acerca daquele, já que a realidade percetiva forma uma entidade, na qual ambas as partes não podem ser examinadas separadamente. Neste sentido, a relação indivíduo-ambiente surge como um dos princípios base da Teoria da Percepção Ecológica, sendo esta relação dinâmica, interativa e baseada numa reciprocidade bidirecional, que dá lugar a um ciclo de informação/percepção/ação, onde o indivíduo e o ambiente constituem um todo complementar (Gibson & Pick, 2000).

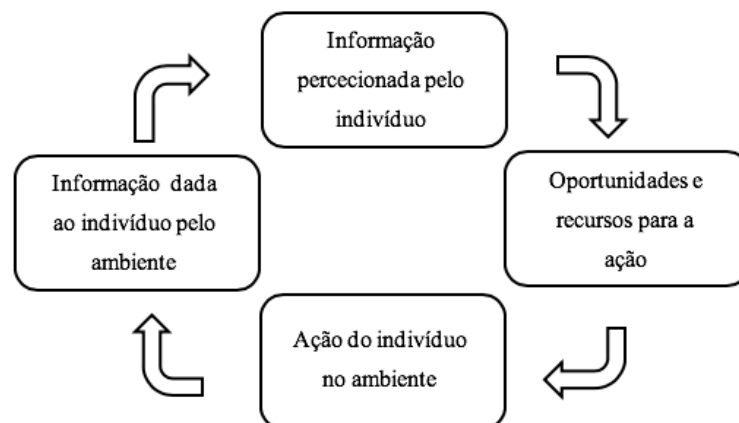


Fig. 2- Ciclo de reciprocidade ativa indivíduo-ambiente (Figueiredo, 2014, p.3)

A presente figura apresenta a reciprocidade e a especificidade existentes entre o indivíduo e o ambiente. Figueiredo (2014), explica que o sujeito recebe informação do ambiente e percebe, somente, a que está em sintonia com os seus interesses e necessidades, surgindo, deste modo, oportunidades e recursos para a ação. Posteriormente, ao desenvolver a ação, descobre mais informação sobre novas possibilidades de ação. Este ciclo combina três grandes conceitos da Teoria da Percepção Ecológica, as *Affordances* (oportunidades de ação), a Informação e a Captação ativa de informação (Gibson & Pick, 2000).

3.2.3. Affordances, Informação e Captação ativa de informação

O termo *affordance* surgiu em 1966, no livro *The senses considered as perceptual systems*, de Eleanor Jack Gibson. Heft (2003), descreve o ambiente, atribuindo um significado funcional aos recursos do mesmo. Neste sentido, o conceito de *affordance* refere-se à possibilidade de ação percebida por um indivíduo sobre um objeto no ambiente (Clark & Uzzell, 2002). As *affordances*, de acordo com Gibson (1986, citado por Clark & Uzzell, 2002), podem ser físicas (e.g. objetos, equipamentos, etc) e sociais (e.g. animais, interações sociais, etc.), sendo que as mais ricas e complexas aquelas fornecidas por humanos. No entanto, as *affordances* não se alteram consoante as necessidades do indivíduo, aliás, este é que tem de as compreender de acordo com as suas necessidades e interesses do momento. Assim sendo, a relação entre indivíduo-ambiente é recíproca, isto é, a percepção guia a ação no ambiente e essa ação gera informações para a percepção. Neste sentido, o indivíduo adquire conhecimentos sobre o ambiente e esse conhecimento favorece a ação (Gibson, 1991, citado por Clark & Uzzell, 2002).

Segundo Kyttä (2003), a capacidade das crianças para compreenderem as *affordances* desenvolve-se à medida que crescem, melhorando com a aquisição de aptidões físicas e cognitivas e é ensinada às crianças, através da linguagem, de imagens e de brinquedos, permitindo a concisencialização do mundo que as rodeia e das *affordances*. Além disto, os adultos também ensinam as crianças a atualizar

affordances, apesar de, por vezes, restringirem a sua atualização. Neste sentido, reconhece-se que os pais e os educadores transmitem informação de geração para geração, contudo, importa referir que estas ao observar atividades de outras crianças, também aprendem sobre a atualização das *affordances* (Figueiredo, 2014; Kytä, 2003). O indivíduo, no seu dia-a-dia, encontra-se rodeado por informação obtida no espaço e no tempo. Essa **informação** é adquirida ativamente através do movimento e da exploração do sujeito e pode ser fornecida por elementos físicos (e.g. superfícies, objetos, organização) e/ou por eventos (e.g. expressões faciais, movimentos ou ações) (Figueiredo, 2014). No caso das crianças, elas obtêm a informação de um objeto, explorando-o, isto é, reúnem diferentes pontos de vista sobre o ambiente, obtendo assim a informação (Figueiredo, 2014). Nesta procura pela informação, ocorre o conceito de **captação ativa de informação**, no qual as crianças realizam a gestão das suas ações, ou seja, consoante os seus interesses e intenções, tentam entender o ambiente que as rodeia.

Gibson, segundo Figueiredo (2014), diferencia dois tipos de ações, exploratórias e performatórias, sendo ambas essenciais para a aprendizagem. As exploratórias são espontâneas e visam a produção de conhecimento, permitindo a obtenção de informação sobre as possibilidades do ambiente, bem como testar as capacidades e limites (Figueiredo, 2014). As ações performatórias destinam-se à obtenção de um resultado previamente pensado, confirmando assim uma *affordance* já conhecida. Além disto, Chawa e Heft (2002, citado por Figueiredo, 2014) introduziram a ação produtiva, que engloba a transformação de recursos (e.g. areia) em novos objetos. Nesta linha de pensamento, afirma-se que a perceção e a ação estão intimamente ligadas e que intervêm nos tipos de captação ativa de informação, sendo o resultado da sua coativação, a obtenção de informação e conhecimento (Figueiredo, 2014).

Contributos de Heft e Kittä

Heft (1988, citado por Figueiredo, 2014) elaborou uma taxonomia que descreve as propriedades funcionais significativas dos espaços das crianças, tendo em conta que devem ser analisados com base na sua funcionalidade, para possibilitar a compreensão das diferentes perceções e utilizações das crianças. Num estudo, Kyttä (2003) considerou a taxonomia de Heft, no entanto excluiu a categoria Abertura, acrescentando *Affordances* Sociais, o que ajudou a compreender e a listar os elementos do ambiente que se encontram de alguma forma interligados com a atividade social das crianças nos espaços exteriores (Figueiredo, 2014).

Em ambas as taxonomias, as categorias descritas possibilitam a classificação das possibilidades de ação no meio ambiente (Kyttä, 2003).

Tabela 1- *Categorias de affordances para espaços das crianças segundo Kyttä (2002), a partir da taxonomia funcional de affordances de Heft (1988) (retirado de Figueiredo, 2014, p.14).*

Qualidades ambientais que suportam determinadas affordances	<i>Affordances</i>	<i>Affordances sociais</i>
1- Ações em superfícies planas relativamente suaves	Possibilita: andar de bicicleta; correr; pular/saltar; andar de skate/patins; jogar à macaca; realizar jogos (futebol, hóquei no gelo, ténis, badmington).	
2- Ações em declives relativamente suaves	Possibilita: deslizar/escorregar; andar de skate.	
3- Ações com manipulação de objetos/materiais	Possibilita: atirar e jogar; escavar na terra; fazer construções; brincar com animais; utilizar plantas no jogo.	
4- Ações com objetos fixos	Possibilita: saltar sobre; saltar acima de/abaixo de.	
5- Ações com objetos fixos não rígidos	Possibilita: andar de baloiço; pendurar.	

6- Ações em superfícies escaláveis	Possibilita: trepar; ver a paisagem.	
7- Esconderijos	Possibilita: esconder; estar sozinho.	
8- Ações com material moldável (terra, areia)	Possibilita: moldar qualquer coisa; construções na neve.	
9- Ações com água	Possibilita: nadar; pescar; brincar na água.	
10- Ações de jogo social		Possibilita: jogos de regras; fazer teatro (faz de conta); brincar às casinhas e à guerra; fazer barulho; ajudar nas tarefas dos adultos.

Além disto, Heft (Kyttä, 2003), efetuou outro contributo, distinguindo o conceito *affordance* em diferentes níveis: ***affordances* potenciais**, ***affordances* percecionadas**, ***affordances* utilizadas**, ***affordances* proibidas** e ***affordances* atualizadas**.

As ***affordances* potenciais** não dependem da perceção do indivíduo, ou seja, estão presentes no ambiente e poderão promover, ou não, a ação do mesmo. Além disto, podem ser analisadas de acordo com as características individuais de um único indivíduo ou podem ser partilhadas por vários indivíduos (Figueiredo, 2014). As ***affordances* percecionadas** por um indivíduo ocorrem se as suas qualidades, os seus interesses e os fatores socioculturais assim o permitirem, ou seja, são *affordances* com “propriedades funcionais de um elemento do ambiente”, proporcionando uma ação no indivíduo (Figueiredo, 2014, p. 15). Já as ***affordances* utilizadas** são “propriedades funcionais de elementos do ambiente utilizadas pela criança numa determinada ação” (Figueiredo, 2014, p. 15). No entanto, por motivos inerentes ao próprio indivíduo, as ***affordances* percecionadas** podem não ser utilizadas, originando assim as ***affordances* proibidas**. Quando isto se sucede, o indivíduo é impedido de descobrir novas informações e de atualizar as *affordances*, o que ocorre quando, por exemplo, o adulto proíbe a criança de se envolver numa atividade que possa representar perigo,

mesmo que ela nem a tenha iniciado (Kyttä, 2003). As affordances, anteriormente referidas representam os vários níveis de *affordances atualizadas* e cada indivíduo percebe, utiliza e molda as possibilidades de acordo com as suas qualidades pessoais (Kyttä, 2003; Figueiredo, 2014).

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Enquadramento conceptual do estudo

As crianças, através do brincar, envolvem-se, criam, exploram e desenvolvem-se a nível físico, intelectual, afetivo e moral. Contudo, cada vez mais, se encontram crianças com sinais de apatia e desinteresse, sendo sobrecarregadas com expectativas, por parte dos adultos, em relação ao seu futuro, levando à substituição do brincar por inúmeras atividades (extra)curriculares. Quando lhes é possível brincar, o tempo é gerido e controlado, a criança perde a iniciativa, não convive livremente com outras crianças e não desenvolve a sua autonomia, pois não tem a oportunidade de tomar decisões, refletir e avaliar. No entanto, é visível que quando não têm qualquer tipo de orientação, as crianças ficam sem saber o que fazer, à espera de indicações. A superproteção das crianças também tem aumentado, conduzindo à utilização excessiva do espaço interior e à substituição do brincar por atividades estruturadas. Além disto, o espaço exterior, apesar de ser enriquecedor para o desenvolvimento das crianças, é visto como um potenciador de risco e perigo, sendo a sua utilização menosprezada nos jardins de infância (Bento & Portugal, 2016).

Neste sentido, é pertinente compreender o modo como as crianças interagem e se expressam através do brincar livre, nos diferentes espaços do contexto educativo (espaço interior e exterior), em comparação com um espaço verde.

1.1. Objeto de estudo

Neste trabalho, definiu-se como objeto de estudo as interações das crianças num espaço interior e exterior de um jardim de infância (JI) e num espaço verde, próximo do mesmo.

1.2. Objetivos e Questões de Investigação

O objetivo geral deste estudo, como já foi referido anteriormente, é compreender o modo como as crianças percecionam as oportunidades de ação no espaço interior e exterior do contexto educativo, em comparação com um espaço verde, através do brincar livre. Neste sentido, foram definidos objetivos específicos:

1. Compreender as interações estabelecidas entre as crianças e os diferentes espaços durante o brincar livre.
2. Identificar as *affordances* percecionadas, utilizadas e proibidas, pelas crianças, nos diferentes espaços;
3. Analisar qual o nível de implicação das crianças nos diferentes espaços;

Além disto, o estudo partiu das seguintes questões gerais:

1. Como é que a criança percebe o(s) 3 espaço(s) do ponto de vista das oportunidades de ação?
2. Quais as diferenças nos dois espaços exteriores, tendo em conta as *affordances* materiais e equipamentos potenciais e atualizadas?
3. Quais os tipos de jogo mais registados?
4. Em que medida o nível de implicação da criança é influenciado pelas características contextuais?
5. Quais são os comportamentos e atitudes do adulto face às situações de risco? E qual o papel desempenhado pela criança neste contexto?

Importa referir que as questões de investigação sofreram alterações ao longo da análise dos dados, devido à redução e à codificação dos mesmos em categorias.

2. Caracterização do Contexto

A intervenção/investigação decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada no centro urbano de Coimbra. A instituição abrange apenas a valência de JI, prestando apoio a 69 crianças, que se distribuem em grupos heterogéneos (2-6 anos), isto é, 23 crianças para três educadoras.

Inaugurada em 1940, a IPSS dispõe de três salas ateliers, sendo que cada uma delas está organizada com base nas Áreas de Conteúdo, definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 2016). Além disto, dispõe de dois

espaços exteriores, um deles nas traseiras do edifício, de dimensão reduzida e com escassa vegetação; e o outro, com um vasto relvado e um parque infantil.

2.1. Espaços de Observação

Como foi explicitado anteriormente, o objeto de estudo deste trabalho é três espaços distintos – uma sala e um espaço exterior da IPSS e um espaço verde, próximo da instituição. Com o intuito de clarificar a intervenção desenvolvida, apresenta-se uma caracterização dos diferentes espaços.

2.1.1. Espaço Interior

No espaço interior existem três salas intituladas por: **Sala dos Cantinhos** (associada ao jogo dramático), **Sala das Cores** (vocationada para a expressão plástica) e **Salão** (direcionado para a expressão motora e atividades de grande grupo). As salas são específicas do sistema rotativo de salas ateliers (*talleres integrales*) e as equipas educativas programam as atividades tendo em consideração a sala que lhes é atribuída em cada dia e têm em conta as potencialidades que esta lhes oferece.

Na fase de observação/adaptação da investigadora ao grupo e vice-versa, selecionou-se uma das salas para ser objeto de estudo - a Sala dos Cantinhos - verificando-se que, neste espaço, as crianças apresentavam maior implicação e bem-estar. A Sala dos Cantinhos (fig.3) destina-se, essencialmente, ao jogo dramático e a sua organização segue uma orientação construtivista, dividindo-se em áreas de atividades diferenciadas (fig.4 e 5):

- **Área da Manta:** possui um tapete grande que se destina, principalmente, a atividades em grande grupo.
- **Área de Jogos de Mesa e de Construção:** um espaço constituído por um armário com diversos jogos, puzzles e jogos de construção (e.g. legos, encaixes, etc.).
- **Área da Expressão Plástica:** encontra-se incorporada na Área dos Jogos de Mesa e de Construção, isto é, o armário também contém materiais para a

elaboração de desenhos, como canetas de feltro, lápis de cor e de carvão, borrachas e folhas brancas.

- **Área do Computador:** constituída por uma mesa, uma cadeira e um computador.
- **Área da Biblioteca:** dispõe de vários livros, dois sofás e uma mesa. Aqui as crianças podem explorar e manusear livros livremente e o jogo dramático é fomentado através da presença de comandos de televisão, máquinas fotográficas, entre outros.
- **Área da Casinha:** composta por um quarto, uma sala de estar e de jantar, uma cozinha com lavandaria e uma mercearia. Esta área contém vestuário para as crianças vestirem.

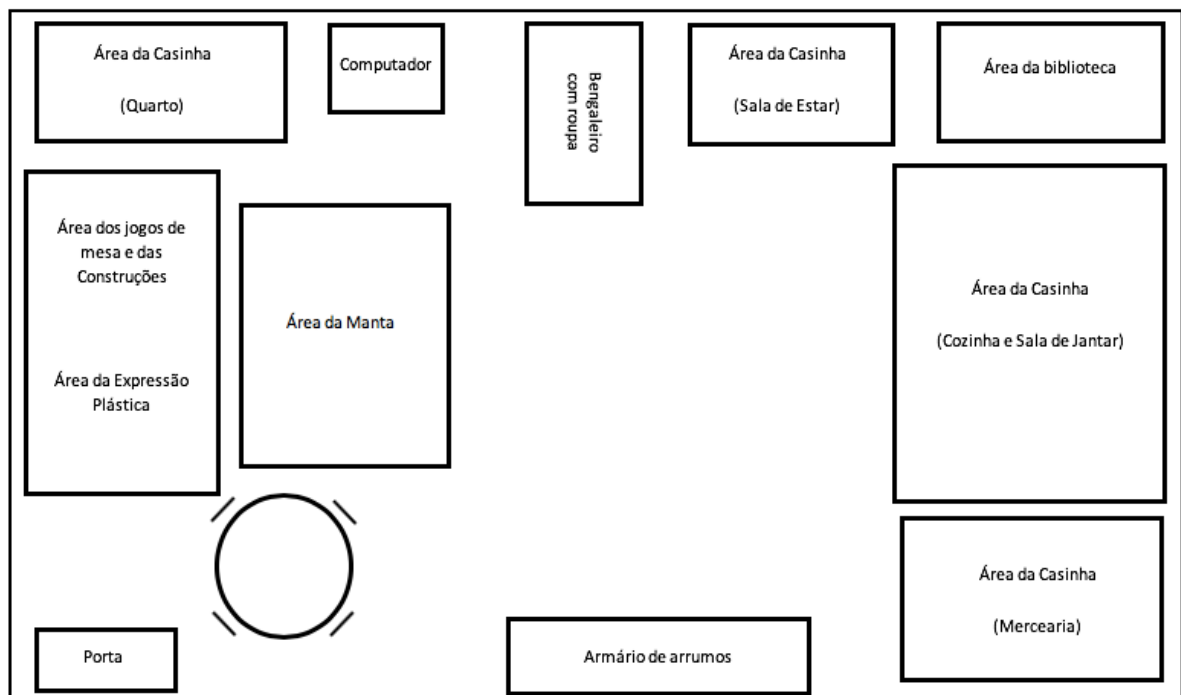


Fig. 3- Planta da Sala dos Cantinhos (Espaço Interior)



Fig. 4 e 5 - Elementos constituintes da Sala (Espaço Interior)

No que diz respeito aos materiais, são de boa qualidade e diversificados, todavia nem todos estão ao alcance das crianças, mantendo-se arrumados em prateleira altas de difícil acesso, sendo necessária a intervenção do adulto, o que contraria a ideia de que os materiais devem estar organizados de forma a favorecer uma utilização autónoma (Zabalza, 1998).

2.1.2. Espaço Exterior

A IPSS, como foi referido anteriormente, dispõe de dois espaços exteriores. Porém, neste trabalho, apenas um deles foi objeto de estudo, sendo escolhido o mais utilizado pelas crianças no seu dia-a-dia.

O espaço exterior é amplo, com algumas árvores, arbustos e elementos naturais, como terra e cascalho. O terreno é plano e divide-se, essencialmente, em três partes (fig.6), contendo um vasto relvado (fig.7), onde se encontram, numa extremidade, os elementos naturais (fig.8); tem uma zona, sob piso de borracha, com diversas estruturas fixas regulamentadas (e.g. escorregas, baloiços, baloiços de mola; estrutura com escada corda e ferro; casinhas) (fig.9); e um local coberto de pedras soltas. A circulação das crianças entre o espaço exterior e interior ocorre, somente, se estas comunicarem previamente ao adulto. De referir, ainda, que as crianças podem levar brinquedos de casa para este espaço.

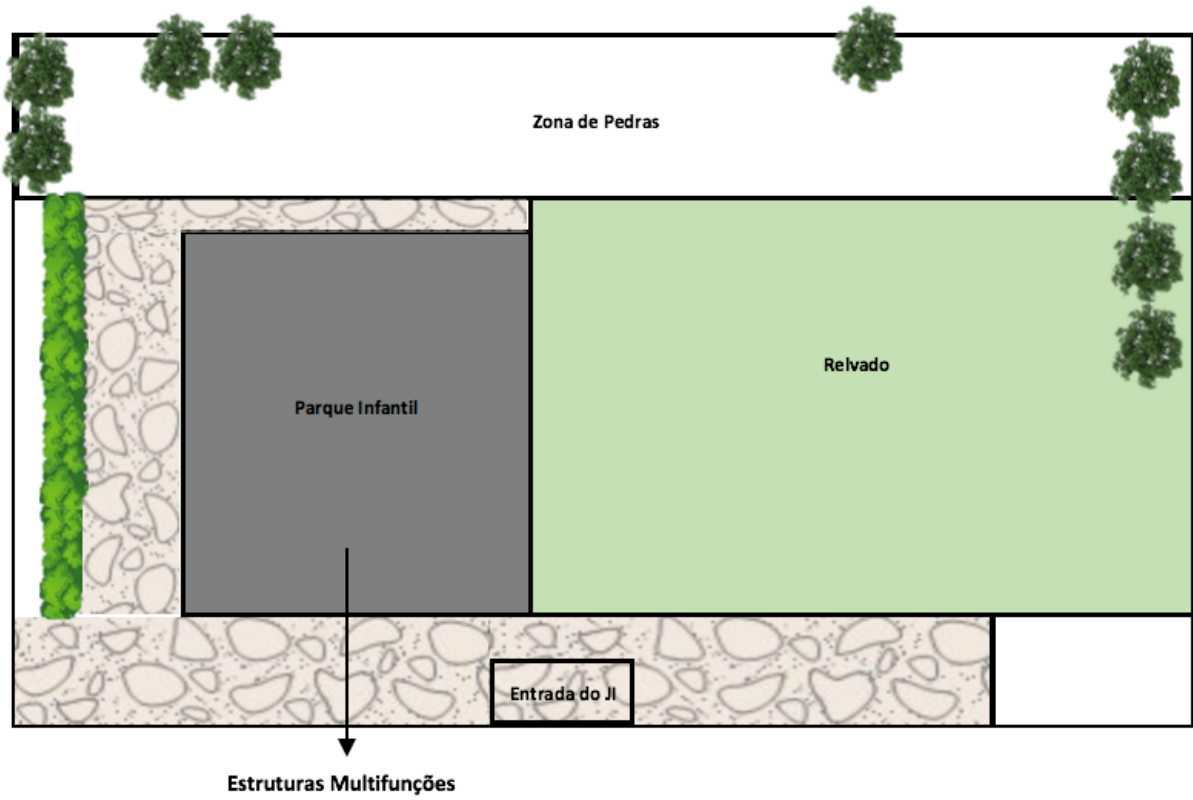


Fig. 6- Planta do Espaço Exterior do JI



Fig. 7, 8 e 9- Elementos constituintes do Espaço Exterior do JI

2.1.3. Espaço Verde

O espaço verde localiza-se na margem direita do rio Mondego correspondendo a uma grande área, com aproximadamente 400.000 m². Este espaço contém árvores, plantas de pequeno e grande porte, superfícies planas e declives relativamente suaves (fig. 10 e 11). Apresenta pisos de terra batida, relvado e zonas com caminho de pé posto e é possível encontrar diversos animais (e.g. aves, peixes, caracóis, entre outros) e algumas estruturas fixas (e.g. máquinas de desporto, estrutura de escaláveis, etc.). As crianças dirigem-se para o espaço em grande grupo, acompanhadas pelo adulto e não é permitida a sua saída sem o acompanhamento e a supervisão do mesmo.



Fig. 10 e 11- Elementos constituintes do Espaço Verde

3. Participantes

Os sujeitos foram selecionados de forma aleatória, tendo sido entregue um pedido de consentimento informado aos encarregados de educação, para que as crianças pudessem participar no estudo.

A partir da leitura da tabela 1, verifica-se que estiveram em estudo oito crianças, cinco do sexo masculino e três do sexo feminino. As idades variam entre os 4 e os 5 anos, sendo que o grupo era constituído por três crianças com 4 anos e cinco crianças com 5 anos, sendo a média de idades de 4,63 anos. No que concerne à nacionalidade, apenas um sujeito possui nacionalidade estrangeira (Brasileira e

Moldava). Relativamente a problemas de saúde, somente uma criança, de 5 anos, foi diagnosticada com défice de atenção.

Tabela 2- *Caraterização dos participantes*

Participantes	Sexo	Idade
C.1	Feminino	4
C.2	Masculino	5
C.3	Feminino	5
C.4	Feminino	5
C.5	Masculino	5
C.6	Masculino	4
C.7	Masculino	5
C.8	Masculino	4
Média	-	4,63

4. Opções metodológicas

4.1. Enquadramento Metodológico

O presente estudo é de cariz *qualitativo*, centrando-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos e as atitudes dos sujeitos nos diferentes espaços. A investigação qualitativa não se foca somente nos resultados e valoriza o próprio processo de investigação, recorrendo a processos interpretativos e não experimentais. O investigador desempenha um papel crucial na recolha dos dados e a qualidade dos mesmos depende muito da sua sensibilidade e conhecimento (Sousa & Baptista, 2011). Esta investigação (qualitativa) enquadra quatro tipos de estudos, sendo que o tipo escolhido para este trabalho foi o *descritivo* porque se realizou uma

descrição rigorosa das ações observadas das crianças e posteriormente, desenvolvidas ideias e entendimentos a partir dos dados analisados.

Quanto ao método de estudo optou-se pelo estudo de caso que, segundo Gall e colaboradores (2007, citado por Amado, 2016), consiste no estudo, em profundidade, de um indivíduo ou de um fenómeno no seu contexto natural, que reflita a perspetiva dos sujeitos nele envolvidos. Nestes estudos, mais importante do que compreender *o quê* e *o quanto*, é compreender *o como* e *o porquê* (Yin, 1989 citado por Amado, 2016). Os objetivos da investigadora são, sistematicamente, explorar e encontrar novas problemáticas, reformular perspetivas existentes e sugerir novas hipóteses (Amado, 2014).

Além disto, na análise dos dados recorreu-se à metodologia *Grounded Theory* (GT) de Glaser e Strauss (1967), mais propriamente ao método de comparação constante. Esta metodologia de investigação, também designada por teoria fundamentada, visa o desenvolvimento de teorias que possibilitam a compreensão de uma determinada situação. Neste sentido, o investigador procura desenvolver uma teoria centrada em dados sistematicamente recolhidos e analisados, desenvolvendo a sua perspetiva teórica relativamente a um assunto ou problema e ao mesmo tempo fundamenta a observação empírica (Sousa & Baptista, 2011). A GT possui um conjunto de procedimentos sistemáticos e rigorosos de análise dos dados, sendo o primeiro passo a definição do problema ou das questões orientadoras da investigação. O segundo passo é os procedimentos de codificação que consistem na análise e na comparação constante dos dados, sendo que estes são, primeiramente, decompostos em unidades de análise e, de seguida, os conceitos são agrupados em categorias e essa construção ocorre através do estabelecimento de relações de similaridade. O questionamento e a comparação entre os dados está sempre presente e é constante (Fernandes & Maia, 2001). Numa fase posterior, ocorre, novamente, a organização das categorias identificadas, estabelecendo-se relações entre elas. O objetivo é as categorias obterem um maior nível de abstração para possibilitar a formulação de uma teoria que explique o problema em estudo (Fernandes & Maia, 2001).

4.2. Instrumentos e técnicas de Recolha de Dados

Os instrumentos e as técnicas de recolha de dados são o conjunto de processos operativos que possibilitam recolher, descrever e compreender os dados empíricos, sendo uma parte fundamental do processo de investigação (Sousa & Baptista, 2011). Neste estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos: a observação - que permitiu a recolha de notas de campo, de registos fotográficos e audiovisuais, e o preenchimento das grelhas de observação dos níveis de implicação - e as entrevistas.

4.2.1. Observação

A observação, como técnica científica, ou seja, planeada sistematicamente e passível de controlo, tem como função produzir informação solicitada pelas hipóteses de trabalho e prescrita pelos indicadores (Pardal & Lopes, 2011). A recolha maioritária dos dados foi realizada através da observação, que pode ser direta ou indireta. Neste trabalho, recorreu-se à observação direta e estruturada, sendo que a investigadora tinha à sua disposição vários meios, como um caderno de notas e uma máquina de filmar. Realizou-se uma observação participante que permitiu a vivência das experiências juntamente com os participantes, levando a investigadora a conhecer as perspetivas dos sujeitos e o fenómeno em estudo, realizando desta forma o trabalho de campo (Pardal & Lopes, 2011).

4.2.2. Notas de Campo

Como já foi referido anteriormente, efetuaram-se as observações através de vários meios, inclusive de um caderno de notas, realizando-se o registo dos acontecimentos a seguir à sua ocorrência, permitindo assim um nível mais elevado de precisão na informação. Esses registos baseiam-se em descrições e interpretações da ação humana.

4.2.3. Registos fotográficos e audiovisuais

Os registos fotográficos e audiovisuais foram utilizados como instrumento auxiliar da observação, com o objetivo de captar as ações das crianças nos diferentes espaços. Através deste instrumento, foi possível reduzir o efeito de seletividade por parte do observador, captando registos na sua plenitude. Além disto, possibilitou analisar *a posteriori* as situações de forma mais detalhada, tornando a análise mais credível e confiável. Segundo Loizos (2008), os registo audiovisuais são necessários “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola” (p.149).

4.2.4. Grelha de observação dos níveis de Implicação

Com o objetivo de registar os níveis de implicação das crianças ao longo das observações, elaborou-se uma grelha de observação, que foi construída com base no Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), isto é, nos níveis e nos indicadores de implicação de Portugal e Laevers (2018).

A implicação define-se como uma qualidade da atividade humana, determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. O nível de implicação é uma declaração sobre aquilo que as condições ambientais provocam na criança, ou seja, a maneira como esta percebe um determinado contexto educativo (Portugal & Laevers, 2018). A análise dos níveis de implicação auxilia o adulto na compreensão da qualidade dos espaços e daquilo que estes lhe oferecem. Para avaliar a implicação, é atribuída uma escala de pontos de 1 a 5. O *nível 1* corresponde a ausência de atividade em que a criança parece estar ausente, com um olhar vago e distante. O *nível 2*, caracteriza-se por uma atividade frequentemente interrompida, na qual, a criança está a desenvolver uma atividade, mas apresenta momentos de elevada desconcentração e interrupção frequente da atividade. Relativamente ao *nível 3*, ocorre uma atividade quase contínua quando a criança se encontra ocupada com a atividade,

contudo a um nível rotineiro, com pouca concentração e envolvimento. No *nível 4*, as atividades são contínuas com momentos de grande intensidade e a criança não se distrai com facilidade. Por fim, no *nível 5*, a implicação é total, ocorre uma atividade intensa e prolongada e a criança está totalmente absorvida pela atividade, demonstrando que atingiu o mais elevado grau de envolvimento (Portugal & Laevers, 2018). Os níveis, anteriormente referidos, são atribuídos aos indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2018), tais como:

Concentração – A atividade absorve toda a atenção da criança, que dificilmente se distrai. O olhar da criança é o principal ponto de referência do observador para este indicador.

Energia – Este indicador traduz-se no interesse, empenho e esforço que a criança investe na atividade. O falar alto, a pressão exercida sobre os objetos, a transpiração e ruborização são alguns sinais que demonstram este indicador.

Complexidade e criatividade – A criança utiliza todas as suas capacidades cognitivas e físicas num grau acentuado, numa atividade mais complexa, ultrapassando o comportamento rotineiro. A criatividade é um dos sinais deste indicador, demonstrando que a criança introduziu um toque pessoal na realização da atividade.

Expressão facial e postura – Através de sinais não-verbais, como um olhar brilhante e atento ou um olhar vago e distante, o observador consegue perceber a Implicação da criança na atividade. A postura corporal também pode revelar alta concentração ou aborrecimento.

Persistência – Este indicador refere-se ao tempo de concentração, isto é, quando a criança concentra toda a sua energia e atenção na atividade, investindo tudo para a manter até ao fim.

Precisão – Caracteriza-se pelo cuidado que a criança tem com o seu trabalho, em que deposita toda a sua atenção em todos os pormenores, para que este fique perfeito.

Tempo de reação – Quando as crianças estão envolvidas, estão atentas e reagem com rapidez a estímulos. A resposta a esses estímulo determinará o seu nível de Implicação.

Linguagem – Os comentários espontâneos e as descrições entusiásticas indicam o grau de satisfação da criança durante a realização de uma atividade.

Satisfação – Este indicador caracteriza-se pelo sentimento de satisfação que a criança atribui ao seu trabalho, sendo possível de reconhecer através da maneira como ela olha para o trabalho, tocando-o e exibindo-o.

A grelha de observação é constituída pelos 9 indicadores de implicação e cada um é categorizado por um dos níveis apresentados. Posto isto, é atribuído um nível geral de implicação (de 1 a 5), tendo em consideração os níveis atribuídos em cada indicador.

4.3. Entrevistas

A entrevista é um poderoso meio para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos (Amado, 2014). Este método consiste num diálogo intencional orientado por objetivos, que potencia a transferência de informação do informante para o entrevistado. Além disto, este instrumento centrou-se na voz das crianças enquanto meio para obter informação e construir conhecimento sobre o que não é observável (e.g. opiniões, atitudes, ideais e valores) (Amado, 2014; Oliveira-Formosinho, 2008).

Neste estudo, recorreu-se à entrevista semiestruturada, tendo-se realizado um plano prévio, isto é, um guião que definiu a informação que se pretendia obter. Este tipo de entrevista caracteriza-se por não haver uma imposição rígida de questões, sendo que o guião é visto como uma preparação para a entrevista e uma ajuda para gerir questões e relações (Amado, 2014).

4.4. Procedimentos Metodológicos

Após uma reunião com a educadora cooperante, foi esclarecida a finalidade e os objetivos do trabalho e foi entregue aos encarregados de educação um pedido de consentimento informado, no sentido de explicitar o que se pretendia com a investigação e obter a autorização de participação do educando no estudo. Este documento também solicitava o consentimento de registos fotográficos e audiovisuais, garantindo a confidencialidade dos dados e o direito à privacidade (vide apêndice I).

Posto isto, efetuou-se um diálogo, com as crianças autorizadas, para explicar o propósito do trabalho e pedir o seu assentimento através do preenchimento de um documento (vide apêndice II). Com as devidas autorizações, foi realizada, novamente, uma reunião com a educadora, no sentido de explicitar que durante a recolha de dados, os adultos não podiam interferir com o brincar livre das crianças. Além disto, foram agendadas as idas ao espaço verde devido a terem de ser, atempadamente, comunicadas aos encarregados de educação.

Antes de iniciar as observações, as crianças foram familiarizadas com os equipamentos e materiais de recolha de dados e, no espaço verde, a recolha dos mesmos apenas se iniciava 30 minutos após chegada das crianças ao espaço. As observações foram realizadas de Fevereiro a Maio, entre as 9h e as 12h, tendo sido efetuadas duas observações em cada contexto, perfazendo um total de 52 observações. Foram elaborados dois registos audiovisuais por criança em cada contexto, com uma duração de 1 minuto cada, havendo um total de 6 minutos de registo por criança. No entanto, no espaço interior e exterior da IPSS, foram realizados alguns registos extra, devido à ocorrência de ações pertinentes durante o brincar livre, por parte de algumas crianças. Importa salientar que cada criança foi observada em dias e horas diferentes no período da manhã, de forma aleatória e respeitando sempre as suas rotinas e da equipa educativa. As notas de campo eram redigidas posteriormente, no final de cada observação e para cada criança foi elaborado um registo escrito (vide apêndice III).

Relativamente às entrevistas, como já foi referido anteriormente, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas que só foram efetuadas no término das observações. No total, foram executadas quatro entrevistas, sendo que cada uma delas foi realizada a pares. Os pares foram escolhidos pelas crianças com o objetivo de as deixar confortáveis e esbater qualquer inibição (Oliveira-Formosinho, 2008). Estas entrevistas ocorreram no refeitório que, para além de ser um contexto que lhes é familiar, garantiu um ambiente calmo e sem excessivas interrupções (Oliveira-Formosinho, 2008). No início das entrevistas, foram dadas algumas indicações às crianças sobre o que iam conversar e sobre a gravação do diálogo. Essas gravações, em formato áudio, foram uma forma de facilitar a recolha dos dados e garantir a fidelidade às respostas exatas das crianças. Importa referir que a elaboração de um guião foi crucial (vide apêndice IV), pois garantiu a discussão dos temas previstos, mas sendo um guião flexível, permitiu a modificação da sequência das questões e a introdução de novas, consoante o desenrolar do diálogo. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas (vide apêndice V) e as grelhas de observação dos níveis de implicação preenchidas.

A investigadora analisou cada registo audiovisual e as respetivas notas de campo, e preencheu, para cada criança, uma grelha de observação correspondente a cada espaço. Antes de se proceder a esse preenchimento, a investigadora apropriou-se da Escala de Implicação do SAC (Portugal e Laevers, 2010) e efetuou alguns pré-testes com a grelha de observação (vide apêndice VI). Os níveis atribuídos foram analisados/revistos por duas amigas críticas (colega de estágio e educadora cooperante) para ver se coincidiam.

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. Apresentação e análise dos dados

No presente estudo, a codificação da informação obtida foi efetuada com recurso ao método de comparação constante, através do qual foi construído um sistema de categorias, definidas de forma ampla e aberta, realizando-se modificações, sempre que necessário. Foi um procedimento *misto* que combinou sistemas de categorias prévias com categorias que a própria investigadora criou a partir da leitura dos dados (Amado, 2014). Na definição das categorias pretendeu-se que apresentassem pertinência, ou seja, que fossem relevantes e adequadas aos objetivos do estudo e aos dados analisados. Neste sentido, foram definidas quatro categorias e uma subcategoria. A primeira categoria, denominada por *as oportunidades de ação nos diferentes espaços (pelo olhar da criança)*, corresponde às perceções das crianças em cada um dos espaços. Posto isto, para perceber melhor a funcionalidade dos espaços exteriores, consoante as *affordances* percecionadas e utilizadas pelas crianças, e até evidenciar as suas diferenças, surge uma subcategoria, intitulada por *as diferenças da ação da criança nos dois Espaços Exteriores*. Sabendo quais as *affordances* atualizadas e utilizadas pelas crianças, apresenta-se a segunda categoria que permitiu proceder à identificação das interações criança-espaco exterior relativamente ao tipo de jogo e aos comportamentos. Com o objetivo de avaliar a adequação dos contextos, surge a terceira categoria que se centrou na avaliação das interações das crianças nos três espaços, utilizando para o efeito a dimensão implicação. Por fim, considerou-se oportuno compreender os comportamentos e as atitudes do adulto face a situações de risco, emergindo assim a quarta categoria.

Para uma melhor compreensão de todo o processo, apresento, de seguida, uma breve descrição de todas as fases da análise dos dados. Todo o material recolhido no trabalho de campo foi considerado uma fonte de dados para construir a análise, procedendo-se à sua seleção. O material foi revisto, preparado e organizado em memorandos que espelham os dados de cada instrumento (apêndice VII, VIII, IX e X). Posto isto, com o objetivo de codificar e reduzir os dados, efetuou-se outro memorando que esboçou as possíveis categorias do estudo (apêndice XI). Seguidamente,

compararam-se as categorias entre si para as agrupar por temas e procurar possíveis ligações, realizando-se uma triangulação e comparação dos dados. Posteriormente, efetuou-se a interpretação dos dados que consistiu em descrever cada categoria e subcategoria, recorrendo a expressões utilizadas pelas crianças, episódios específicos e tabelas. Por fim, realizou-se a verificação e discussão das conclusões.

1.1. As oportunidades de ação nos diferentes espaços (pelo olhar da criança)

A presente categoria centra-se nas perceções das crianças, relativamente às oportunidades de ação oferecidas em cada um dos três espaços em estudo. Na análise emergiram dados relativos às *affordances* percebidas, utilizadas e às percebidas pelas crianças como proibidas, nos diferentes espaços, em momento de brincadeira livre. Essa análise foi suportada na Teoria de Perceção Ecológica de Gibson (Gibson & Pick, 2000) e ancorada nas categorias de *affordances* para espaços das crianças apresentadas por Kytä (2002), a partir da taxonomia funcional de *affordances* de Heft (1988) (vide pág.28).

No que diz respeito ao **espaço interior**, verificámos que a sala era utilizada pelas crianças na sua totalidade, sendo as áreas da casinha (jogo dramático) e da manta (construções) as mais utilizadas. Analisando a tabela 3, constata-se que, em 17 registos audiovisuais, oito aludem a ações de jogo simbólico; quatro a realização de construções; três a brincadeiras com brinquedos (e.g. bonecos e carros); um registo de uma criança a desenhar e outro de uma criança a manusear e a explorar um livro. Ao longo do estágio, as crianças também realizaram outras ações, como puzzles e recortes.

Tabela 3- *Ações realizadas pelas crianças no Espaço Interior*

Crianças	Ações desenvolvidas				
	Jogo Simbólico	Construções	Materiais Móveis Manufaturados	Desenhos	Livros
C.1	-	2	-	-	-
C.2	3	-	-	-	-
C.3	1	1	-	-	-
C.4	-	-	1	1	-
C.5	1	-	1	-	-
C.6	2	-	-	-	-
C.7	-	1	-	-	1
C.8	1	-	1	-	-
TOTAL (n)	8	4	3	1	1

Neste sentido, apesar de a sala conter alguma diversidade de escolhas no que diz respeito aos materiais, verificou-se que as *affordances* percecionadas e utilizadas foram, sobretudo, as de **ação de jogo social** e de **manipulação de objetos/materiais**. Segundo Figueiredo (2014, citando Kytä, 2003), a natureza das *affordances* é definida pela relação que têm com o observador e além disto, uma *affordance* pode ser mais do que o uso comum de um dado objeto, uma vez que cada objeto tem inúmeras *affordances*. As crianças, nesta investigação, realizaram essa experiência de percecionar as inúmeras *affordances* dos objetos, por exemplo, aos olhos de uma criança, um simples armário que continha livros, transformou-se numa televisão.

No entanto, nas entrevistas, as crianças raramente mencionaram o Espaço Interior, apenas referindo o que mais gostavam de realizar no mesmo, e sendo unânimes na afirmação de que preferiam brincar no Espaço Exterior. Relativamente às *affordances* proibidas, aconteciam por ordem do adulto e relacionavam-se, essencialmente, com questões de segurança e características do espaço, por exemplo, não subir para cima das cadeiras, não trepar os armários, entre outras.

No que concerne ao **espaço exterior da instituição**, evidencia-se que as crianças desenvolveram diferentes ações. A maioria realizou **ações em superfícies planas relativamente suaves**, mais propriamente, desafios físicos desde correr, saltar e realizar jogos, como: futebol, apanhada, escondidas, etc. As crianças também executaram, com grande frequência, **ações em declives relativamente suaves** (escorregas fixos) e com **objetos não rígidos** (baloíço). Realizaram, constantemente, **ações de jogo social**, mais propriamente, o jogo dramático, no qual a criança se transforma, simultaneamente, num ator, num observador e num participante, ou seja, “(...) transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é o equilíbrio entre assimilação e acomodação” (Dias, 1996, p. 14). Neste caso, as crianças “transformavam-se” em cozinheiras, fotografas, heróis/vilões ou princesas/príncipes e jogavam, entre outras ações, em pequenos grupos. De acordo com Gibson (1986), as *affordances* não são apenas físicas, também podem ser sociais, sendo as promovidas por humanos as mais ricas e complexas (Figueiredo, 2014). Além disto, brincaram, ocasionalmente, com brinquedos trazidos de casa e escondiam-se nos **esconderijos, abrigos, refúgios** presentes em algumas das estruturas do parque infantil.

As ações referidas anteriormente representam as *affordances* percebidas e utilizadas pelas crianças e tendo por base a taxonomia funcional de *affordances* proposta por Heft (1988), identificam-se outras *affordances* percebidas, mas que não são usualmente utilizadas pelas crianças por não suscitarem o seu interesse ou por serem proibidas pelo adulto. O espaço contém **superfícies escaláveis**, como a parede de corda, que permite descer e subir, porém, as crianças interagiam, com maior frequência, com os escorregas fixos e os baloiços. Este também apresenta **abertura**, o que motiva à liberdade de movimentos, no entanto, as crianças brincavam, maioritariamente, na zona do parque infantil. O relvado era pouco utilizado e a exploração dos elementos naturais era reduzida, pois o adulto impossibilitava que as crianças brincassem no relvado quando estava molhado ou porque os elementos naturais estavam fora do seu campo de visão. Nos registos audiovisuais e nas

respetivas notas de campo, verifica-se que, no segundo dia de observação neste espaço, as brincadeiras (e.g. apanhada, correr e passear pelo espaço) se cingiram à zona do parque infantil, já que relva estava molhada. Esta limitação parece ser interiorizada pelas crianças, que assumem a ideia de que não podem ir para o relvado estando molhado. Além disto, o adulto não permitia que as crianças trepassem o escorrega ou se dirigissem para um local com pedras, o que as crianças tendiam a fazer quando o adulto não estava a ver.

Relativamente ao **espaço verde**, as crianças para além de terem corrido sobre **superfícies planas** e/ou sobre **declives relativamente suaves**, terem saltado/pulado e deslizado/escorregado, também realizaram **ações de jogo social**, mais propriamente, o jogo dramático e efetuaram **ações com material moldável**. Realça-se que, nas observações, o adulto não permitia que as crianças utilizassem e brincassem com os paus porque se podiam magoar, no entanto, fora do campo de visão do adulto, as crianças brincaram com este elemento, essencialmente para realizar escavações ou desenhos na terra.

Segundo Gibson (1986) e Heft (1989), existem inúmeras *affordances* no ambiente, contudo, apenas algumas são percecionadas por cada criança, de acordo com as suas características individuais. Através da análise individualizada sobre cada espaço, verifica-se que cada criança exerceu, em cada um deles, ações diferenciadas e significativas. No espaço interior, por exemplo, enquanto uma criança se transformava em vendedor/a de mercearia, outra criança envolvia-se em experiências de construção. Já no espaço exterior da instituição, a primeira criança mencionada anteriormente jogou futebol e a outra andou de pezinhos de lã, a apanhar pombas imaginárias. Por outro lado, no espaço verde, a primeira criança andou a observar os elementos naturais do espaço e depois começou a correr e a subir e descer um declive relativamente suave. Já a segunda criança esteve a mexer na terra, com um pau e com as mãos. Estes breves exemplos comprovam que a mesma criança realiza, em espaços distintos, diferentes ações e que um grupo de crianças não desenvolve propriamente as mesmas brincadeiras, isto é, cada criança vivencia as experiências de forma distinta, de acordo

com as suas características, mas também com os seus interesses e o seu estado de espírito. Para além disto, verificou-se, que nos espaços exteriores, as *affordances* percecionadas e utilizadas consistiam, na sua maioria, em ações físicas e motrizes que ofereciam desafio. Foram efetuados, em ambos os espaços, 35 registos audiovisuais e nas respetivas notas de campo, 22 apresentam ações físicas e motrizes, contabilizando-se ações como correr, saltar, jogar à bola, à apanhada, trepar equipamentos fixos, andar de baloiço e subir/descer do escorrega, mas excluindo ações como vaguear pelo espaço. Relativamente às *affordances* proibidas, para além das que já foram mencionadas, importa referir que as crianças não se dirigiam ao exterior quando estava a chover. Nas entrevistas, as crianças foram questionadas sobre se iam para os espaços exteriores quando chovia e as oito crianças afirmaram que não porque a educadora não o permitia, sendo que seis demonstraram interesse em fazê-lo.

Mas ninguém deixa (...).

Porque assim a gente fica constipado, mas eu gosto de saltar nas poças (C.8)

Inicialmente, houve duas crianças que afirmaram que não gostavam de ir brincar para o Espaço Exterior, justificando com a seguinte afirmação:

Porque não podemos. Vamo-nos molhar (C.6)

No entanto, a pergunta foi colocada novamente às crianças colocando-se a hipótese de irem para o espaço devidamente protegidas, com um casaco e galochas. Ao obterem esta informação, as crianças alteraram a sua resposta, afirmando que gostariam de ir brincar para o exterior com chuva. As crianças modificaram a sua resposta, no entanto, este diálogo demonstra que elas reproduzem as perspetivas do adulto, ou seja, percecionam que brincar na chuva como uma *affordance* proibida porque é como o adulto o perceciona. De acordo com Figueiredo (2014), o constrangimento da atualização de uma *affordance* pode surgir de diferentes formas, por exemplo, através do desvio da atenção da criança para outro ponto de interesse ou de uma explicação verbal, que neste caso é dito às crianças que podem adoecer ao

brincar na chuva ou ainda, da restrição direta da ação, sendo esta última hipótese aquela que mais ocorre neste estudo. Por outro lado, o comportamento da criança também depende de fatores histórico-culturais e sociais. Kytä (2003) destaca que Gibson realizava a distinção entre “modos de comportamento convenientes” e “modos adequados de comportamento”, afirmando que o primeiro satisfaz as necessidades da criança e que o segundo corresponde às normas socialmente aceites, sendo que brincar à chuva ainda não é, propriamente, aceite pela sociedade, todavia quando é dada e devolvida a iniciativa à criança, ela reavalia e passa ou não, a considerar brincar na chuva como uma *affordance* percecionada. Ambas as situações ocorreram neste trabalho, pois duas crianças atualizaram a *affordance*, afirmando até o que fariam se pudessem brincar à chuva no exterior.

Brincar ao futebol (C.6)

No entanto, outras duas crianças mantiveram a sua resposta como negativa, justificando a mesma com a seguinte afirmação:

Assim ficamos constipados (C.5)

1.1.1. As diferenças da ação da criança nos dois Espaços Exteriores

No capítulo II (nos pontos 2.1.2 e 2.1.3) foram referidas algumas características referentes à organização e aos elementos constituintes dos espaços exteriores, todavia com o objetivo de compreender melhor a funcionalidade dos espaços, esta subcategoria centra-se nas diferenças dos mesmos, relativamente às *affordances* percecionadas e utilizadas pelas crianças em cada um dos espaços. Assim sendo, para obter uma leitura mais clara dos dados, apresentam-se duas tabelas (uma para cada espaço) que se dividem em três subcategorias: materiais móveis manufacturados, equipamentos fixos e materiais naturais.

A tabela 4 apresenta os resultados referentes às interações das crianças com os materiais existentes no **espaço exterior da IPSS**. Analisando a tabela, observa-se que os Equipamentos Fixos, mais concretamente, as estruturas multifunções são as mais perçecionadas e usadas pelas crianças. O escorrega foi a *affordance* material mais utilizada (n=5), seguindo-se o baloiço (n=3), a estrutura com escada (n=2) e por fim, o baloiço de mola (n=1).

Relativamente aos materiais móveis manufacturados, ocorreram apenas 3 interações, sendo que duas delas ocorreram com brinquedos trazidos de casa.

No que diz respeito à interação das crianças com materiais naturais, constata-se que não ocorreu nenhuma, tendo apenas sido observado um registo (da criança 1) a jogar à bola no relvado, não havendo numa interação direta com o elemento natural. Apesar de existirem elementos naturais no espaço, a sua exploração é rara devido às restrições impostas pelo adulto. Como foi referido anteriormente, o relvado, na segunda observação, estava húmido e as crianças não puderam ir para lá brincar. No entanto, na primeira observação essa questão não se colocou e, mesmo assim, a maioria das crianças cingiu-se ao parque infantil. O movimento das crianças era tão limitado ao parque infantil que quando lhes era dada a possibilidade para explorar o espaço, raramente o faziam. Por exemplo, na primeira observação, existe apenas um registo de uma criança a jogar à bola em grupo, no relvado, contudo, não o exploraram na sua totalidade, brincaram próximo do parque infantil, para estarem dentro do campo de visão do adulto. Por outro lado, também se pode considerar que algumas crianças não exploraram o espaço ou não interagiram com os elementos naturais, permanecendo no parque infantil porque assim o preferiam, talvez o seu interesse pelas estruturas multifunções seja superior ao de explorar os materiais naturais.

Tabela 4- *Materiais e equipamentos do Espaço Exterior da IPSS, percecionados e utilizados pelas crianças*

Material e Equipamento							
Crianças	Materiais Móveis Manufaturados		Equipamentos Fixos Estruturas Multifunções				Materiais Naturais
	Bola	Objetos de Plástico	Escorrega	Baloço	Baloço de mola	Estrutura c/escada corda ou ferro	
C.1	-	1	-	-	-	-	-
C.2	1	-	-	-	-	1	-
C.3	-	-	2	1	-	-	-
C.4	-	-	-	2	-	-	-
C.5	-	-	1	-	-	1	-
C.6	-	-	1	-	1	-	-
C.7	-	-	1	-	-	-	-
C.8	-	1	-	-	-	-	-
TOTAL (n)	3				11		0

Nota: O número de interações que as crianças obtiveram com os materiais e equipamentos foram contabilizados através de todos os registos audiovisuais recolhidos no espaço exterior da IPSS.

Referente ao **espaço verde**, a tabela 5 apresenta os resultados alusivos às interações das crianças com os materiais existentes no espaço. Na tabela, observa-se que as crianças efetuaram 13 interações com materiais naturais, sendo os mais percecionados e utilizados. Verifica-se que existe uma maior interação das crianças com paus e terra (n=4), seguindo-se os seres vivos (e.g. escaravelhos e pássaros), as flores, folhas e ervas, com 2 interações. As árvores apresentam um número baixo de interações (n=1).

No que concerne aos materiais móveis manufaturados, ocorreram apenas 3 interações, sendo que 1 aconteceu com bola e 2 com uma lupa e uma tampa de plástico encontrada no local.

No respeitante à interação das crianças com equipamentos fixos, ocorreu apenas 1 interação com um banco, devido à escolha do local. A dimensão do espaço verde é vasta e foram escolhidas zonas sem equipamentos fixos para efetuar as observações. Esta escolha teve como objetivo verificar se as crianças interagem com os materiais naturais e observar quais as ações que realizariam num espaço natural.

Importa referenciar que, ao analisar a tabela, constata-se que a criança 8 não regista interações com os materiais do espaço. As suas ações centraram-se, essencialmente, em ações físicas e motrizes (e.g. correr, descer/subir declives, jogar à apanhada).

Tabela 5 - Materiais e equipamentos do Espaço Verde, percecionados e utilizados pelas crianças

Material e Equipamento								
Crianças	Materiais Móveis Manufaturados		Equipamentos Fixos	Materiais Naturais				
	Bola	Objetos de Plástico	Banco	Flores, Folhas e Ervas	Árvore	Paus	Terra	Seres vivos
C.1	-	1	1	1	1	1	-	-
C.2	1	-	-	-	-	-	-	-
C.3	-	-	-	-	-	1	1	1
C.4	-	1	-	1	-	-	1	-
C.5	-	-	-	-	-	-	-	1
C.6	-	-	-	-	-	1	1	-
C.7	-	-	-	-	-	1	1	-
C.8	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL (n)		3	0			13		

Nota: O número de interações que as crianças obtiveram com os materiais e equipamentos foram contabilizados através de todos os registos audiovisuais recolhidos no espaço verde.

Após a análise individualizada das interações das crianças com os materiais e equipamentos existentes nos dois espaços exteriores, procedeu-se a uma análise comparativa dos dados.

O espaço exterior do JI apresenta maior interação com equipamentos fixos, mais propriamente, com estruturas multifunções do que o espaço verde até porque este apresenta escassez deste tipo de equipamentos. No que diz respeito aos materiais móveis manufaturados, ambos os espaços obtiveram um número idêntico de interações (n=3). Para finalizar, constatou-se que, no espaço verde, a relação criança-ambiente se encontrou mais veiculada, no sentido de que os resultados apresentam um número elevado de interações com materiais naturais (n=13), ao contrário do espaço exterior da IPSS, no qual não ocorreu nenhuma interação. Realça-se que a exploração de materiais naturais permite “(...) às crianças vivenciarem diferentes situações práticas e procurarem ativamente soluções para problemas que vão emergindo” (Figueiredo, 2014, p.11).

1.2. Tipos de jogo

Nos diferentes espaços em estudo, as crianças realizaram diferentes tipos de jogo. No Capítulo I, ponto 2.2, apresentam-se as categorias do jogo, segundo a escala *The Play Observation Scale* (POS) desenvolvida por Rubin (2001). No entanto, para esta análise, selecionaram-se apenas alguns tipos de jogo, como o funcional; exploratório; cooperação/oposição; construtivo; solitário; dramático (individual e social) e dois comportamentos de não-jogo, observador e diálogo. Para facilitar a leitura e a compreensão dos dados, apresentam-se tabelas que permitem uma interpretação dos dados correspondentes a cada espaço e posteriormente, sucede-se uma leitura comparativa sobre os tipos de jogo realizados nos três espaços.

Na tabela 6, apesar de terem sido realizados 17 registos audiovisuais no **espaço interior**, constata-se a existência de 18 interações no total, no que respeita à categoria

tipo de Jogo, já que a criança 2 realizou mais do que um tipo de jogo num mesmo registo. Após observação da tabela, verifica-se que o jogo dramático ($n=8$) e o jogo solitário ($n=5$) são os mais frequentes. Atendendo a que o jogo dramático se divide em duas subcategorias, importa referir que o jogo dramático social ($n=5$) apresenta um número superior ao do jogo dramático individual ($n=3$). Posto isto, segue-se o jogo construtivo e o comportamento observador com o mesmo número de interações, 2. Realça-se que com um valor baixo, está o comportamento diálogo ($n=1$) e que os jogos de atividade física não obtiveram nenhuma interação.

A criança que apresenta mais interações, como já foi referido anteriormente, é a C.2 ($n=3$), sendo que, os tipos de jogo predominantes são o jogo dramático ($n=3$) e o comportamento observador ($n=1$). As restantes crianças apresentam um número igual de interações ($n=2$). No entanto, importa destacar que a C.1 foi a única que realizou o jogo construtivo nas duas observações e a C.4, o jogo solitário.

Tabela 6- *Tipo de Jogo desenvolvido pelas crianças no Espaço Interior*

Crianças	Tipo de Jogo								
	Jogo de Atividade Física			Cognitivo e Social				Comportamentos	
	Funcional	Exploratório	Cooperação/ Oposição	Construtivo	Solitário	Dramático		Observador	Diálogo
						I.	S.		
C.1	-	-	-	2	-	-	-	-	-
C.2	-	-	-	-	-	2	1	1	-
C.3	-	-	-	-	-	-	1	-	1
C.4	-	-	-	-	2	-	-	-	-
C.5	-	-	-	-	-	-	1	1	-
C.6	-	-	-	-	-	1	1	-	-
C.7	-	-	-	-	2	-	-	-	-
C.8	-	-	-	-	1	-	1	-	-
TOTAL (n)	0	0	0	2	5	3	5	2	1

No que diz respeito ao **espaço exterior da IPSS**, os resultados indicam um total de 19 interações e ao observar a tabela 7, verifica-se que o jogo de atividade física

- funcional (n=7) - e o jogo dramático social (n=5) são os mais frequentes. Segue-se o jogo cooperação/oposição (n=3), mais propriamente, o jogo da apanhada e à bola. Constata-se que com o mesmo valor baixo de interações (n=1), está o jogo solitário, o jogo dramático individual e o comportamento observador e diálogo. O jogo exploratório não apresenta nenhuma interação.

As crianças que apresentam mais interações são C.3, C.5 e C.7 (n=3), devido à realização de uma observação a mais neste espaço, que engloba as três crianças. Essa observação adicional foi registada porque a ação das crianças é enriquecedora para o estudo. As crianças estavam a descer o escorrega em comboio e ao descenderem, diziam “Txu Txu, todos a bordo!”, “Vamos descolar”, num jogo dramático social, no qual se repetiram várias vezes, sempre com energia, satisfação e cooperação. As restantes crianças apresentam um número igual de interações (n=2), sendo que apenas a C.1 efetuou um comportamento observador e a C.6 um comportamento diálogo. A C.7 foi a única que realizou o jogo solitário e a C.8, o jogo dramático individual.

Tabela 7- *Tipo de Jogo desenvolvido pelas crianças no Espaço Exterior da IPSS*

Crianças	Tipo de Jogo									
	Jogo de Atividade Física			Cognitivo e Social				Comportamento Social		
	Funcional	Exploratório	Cooperação/ Oposição	Construtivo	Solitário	Dramático		Observador	Diálogo	
						I.	S.			
C.1	-	-	-	-	-	-	1		1	-
C.2	-	-	2	-	-	-	-		-	-
C.3	2	-	-	-	-	-	1		-	-
C.4	2	-	-	-	-	-	-		-	-
C.5	1	-	-	-	-	-	2		-	-
C.6	1	-	-	-	-	-	.		-	1
C.7	-	-	1	-	1	-	1		-	-
C.8	1	-	-	-	-	1	-		-	-
TOTAL (n)	7	0	3	0	1	1	5		1	1

Efetuiu-se a mesma análise para o tipo de Jogo desenvolvido pelas crianças no **espaço verde**, podendo observar-se os resultados na tabela 8, que indica um total de 18 interações. Observando a mesma tabela verifica-se que os tipos de jogo mais frequentes são o jogo exploratório ($n=8$), o jogo funcional e o jogo cooperação/oposição com o mesmo número de interações ($n=3$). Com um número mais baixo de interações, o comportamento observador ($n=2$), seguindo-se o jogo dramático social e o comportamento diálogo com apenas 1 interação. O jogo construtivo, o jogo solitário e o jogo dramático individual não obtiveram interações.

A criança que apresenta mais interações é a C.7 ($n=4$), sendo que o comportamento observador é predominante ($n=2$). As restantes crianças apresentam um número igual de interações ($n=2$). Contudo, realça-se que a C.2 realizou, nas duas observações, o jogo cooperação/oposição, assim como, a C.3 e C.4 que efetuaram o jogo exploratório.

Tabela 8- *Tipo de Jogo desenvolvido pelas crianças no Espaço Verde*

Crianças	Tipo de Jogo								
	Jogo de Atividade Física			Cognitivo e Social				Comportamento Social	
	Funcional	Exploratório	Cooperação/ Oposição	Construtivo	Solitário	Dramático		Observador	Diálogo
						I.	S.		
C.1	-	1	-	-	-	-	1	-	-
C.2	-	-	2	-	-	-	-	-	-
C.3	-	2	-	-	-	-	-	-	-
C.4	-	2	-	-	-	-	-	-	-
C.5	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C.6	1	1	-	-	-	-	-	-	-
C.7	1	1	-	-	-	-	-	2	-
C.8	1	-	1	-	-	-	-	-	-
TOTAL (n)	3	8	3	0	0	0	1	2	1

De forma a obter uma leitura mais geral e comparativa, a tabela 9 apresenta os resultados relativos ao tipo de Jogo desenvolvido pelas crianças nos três espaços, verificando-se um total de 55 interações. Pela análise dos dados, constata-se que o jogo dramático é o que apresenta o valor mais elevado ($n=15$), seguindo-se o jogo funcional ($n=10$). Com valores inferiores, o jogo exploratório ($n=8$), o jogo cooperação/oposição ($n=6$), o jogo solitário ($n=6$) e o comportamento observador ($n=5$) e, com valores mais baixos, surgem o comportamento diálogo ($n=3$) e o jogo construtivo ($n=2$).

Segundo os dados apresentados, os espaços que mais contribuem para o desenvolvimento do jogo funcional são os espaços exteriores, mais propriamente, o da IPSS ($n=7$), não existindo registos de interações deste tipo de jogo no espaço interior. Aliás, não ocorreram interações, nesse espaço, que integrem jogos de atividade física. Relativamente ao jogo exploratório, só existem interações no espaço verde ($n=8$). No que concerne ao Jogo de cooperação/oposição, ambos os espaços exteriores apresentam um valor idêntico ($n=6$). No que diz respeito ao jogo construtivo, este é frequente no espaço interior ($n=2$), através da construção com legos e não ocorreram interações deste tipo de jogo nos espaços exteriores. O jogo solitário, à semelhança do jogo anterior, é mais frequente no espaço interior ($n=5$), ocorrendo apenas 1 interação no espaço exterior e nenhuma no espaço verde. Relativamente ao jogo dramático, o espaço interior é o que apresenta o valor mais alto ($n=8$), sendo o jogo dramático social o mais frequente ($n=5$), em comparação ao individual ($n=3$). Segue-se o espaço exterior da IPSS, que obteve 6 interações deste tipo de jogo e em conformidade com o espaço interior, o jogo dramático social é o que apresenta um valor superior ($n=5$) e por fim, o espaço verde é o que exhibe o valor mais baixo ($n=1$).

Quanto à subcategoria comportamento observador, os valores indicam com valores idêntico ($n=2$) no espaço interior e o espaço verde, sendo o espaço exterior do JI apenas apresenta 1 interação. Relativamente ao comportamento diálogo, os três espaços exibem um valor baixo ($n=1$).

Em relação à diversidade de tipo de jogo, verifica-se que os espaços exteriores proporcionam uma maior variedade do que o espaço interior.

Tabela 9- *Tipo de Jogo desenvolvido pelas crianças nos três espaços*

Tipo de Jogo									
Espaços	Jogo de Atividade Física			Cognitivo e Social				Comportamento Social	
	Funcional	Exploratório	Cooperação/ Oposição	Construtivo	Solitário	Dramático		Observador	Diálogo
						I.	S.		
Interior	-	-	-	2	5	3	5	2	1
Exterior	7	-	3	-	1	1	5	1	1
Espaço Verde	3	8	3	-	-	-	1	2	1
TOTAL (n)	10	8	6	2	6	4	11=15	5	3

1.3. Nível de implicação da criança consoante as características contextuais

Esta categoria centra-se nos resultados referentes aos níveis de implicação que as crianças apresentaram nos diferentes espaços. Como já foi referido no presente trabalho, realizou-se uma grelha de observação, adaptando os indicadores e níveis de implicação utilizados no SAC, para obter os dados. Os resultados, apresentados em tabelas, incluem dados relativos aos níveis de implicação de cada criança em cada uma das observações. Realça-se que, no espaço interior e exterior do JI, efetuou-se uma terceira observação a algumas crianças.

Em primeiro lugar, são apresentados os níveis de implicação observados nas crianças no **espaço interior**. Analisando a tabela 10, verifica-se que o nível total médio de implicação é de 2,5. Relativamente aos níveis de implicação obtidos pelas oito crianças nos 17 registos audiovisuais realizados no espaço, oscilam entre 1 e 5, embora

o primeiro valor apenas se tenha registado uma vez, pela criança 5. Referente ao nível total médio de implicação em cada observação, constata-se que na primeira ($M=3,3$) e na segunda ($M=3,6$), os valores são semelhantes, havendo uma diferença por décimas.

Atendendo aos valores médios por criança, nas observações, observa-se que o valor mais alto é o da C.2 ($M=4$), no entanto esse valor é superior devido a ser a única criança com uma observação a mais. Segue-se a C.1, C.3 e C.4, com um nível de implicação 2,7 ; a C.7 com 2,3 e a C.6 e C.8 com 2. A criança com o valor mais baixo é a C.5 ($M=1,3$).

Tabela 10- *Níveis de implicação por criança, no Espaço Interior*

Crianças	Níveis de Implicação			Implicação Crianças
	1ªObs.	2ªObs.	3ªObs.	<i>M</i>
C.1	4	4	0	2,7
C.2	4	4	4	4
C.3	5	3	0	2,7
C.4	5	3	0	2,7
C.5	1	3	0	1,3
C.6	3	3	0	2
C.7	4	3	0	2,3
C.8	3	3	0	2
TOTAL (<i>M</i>)	3,6	3,3	0,5	2,5

Relativamente aos níveis de implicação observados nas crianças no **espaço exterior do JI**, analisando a tabela 11, constata-se que o nível total médio de implicação é de 2,5. No que diz respeito aos níveis de implicação obtidos pelas oito crianças nos 19 registos audiovisuais, variam entre 1 e 5, apesar de o primeiro valor apenas se ter registado uma vez, pela criança 7 e o último valor, pela criança 3. Referente ao nível total médio de implicação de cada observação, verifica-se que o

valor da segunda observação ($M=3,3$) é superior ao da primeira ($M=2,6$) e a terceira observação, realizada apenas a três crianças, obteve 1,3.

Quanto aos valores médios por criança, observa-se que o valor mais alto é o da C.3 ($M=4$), no entanto importa referir que foram efetuadas três observações a esta criança. O mesmo ocorreu com a C.5 ($M=3,3$) e a C.7 ($M=2,7$). Com apenas duas observações, as crianças com os valores mais elevados são a C.2 ($M=2,7$), seguindo-se a C.8 ($M=2,3$) e a C.6 ($M=2$). As crianças com os valores mais baixos são a C.1 e C.4 ($M=1,7$).

Tabela 11- *Níveis de implicação por criança, no Espaço Exterior da IPSS*

Crianças	Níveis de Implicação			Implicação Crianças
	1ªObs.	2ªObs.	3ªObs.	<i>M</i>
C.1	2	3	0	1,7
C.2	4	4	0	2,7
C.3	4	3	5	4
C.4	2	3	0	1,7
C.5	3	3	4	3,3
C.6	3	3	0	2
C.7	1	3	4	2,7
C.8	3	4	0	2,3
TOTAL (<i>M</i>)	2,6	3,3	1,3	2,5

Quanto aos níveis de implicação das crianças no **espaço verde**, através da tabela 12, verifica-se que o nível total médio de implicação é de 3,6. Os resultados relativos aos níveis de implicação obtidos pelas oito crianças nos 16 registos audiovisuais realizados no espaço, oscilam entre 2 e 4, embora o nível 2 apenas tenha sido registado uma vez pela criança 5. Referente ao nível total médio de implicação

em cada observação, constata-se que na primeira ($M=3,5$) e na segunda ($M=3,6$), os valores são semelhantes, havendo uma diferença de uma décima.

No que diz respeito aos valores médios por criança, observa-se que 4 crianças (C.2; C.4; C.7; C.8) obtiveram o valor mais alto ($M=4$). Segue-se a C.1 e C.6 com 3,5 e C.3 com 3. A criança com o valor mais baixo é a C.5 ($M=2,5$).

Tabela 12- *Níveis de implicação por criança, no Espaço Verde*

Crianças	Níveis de Implicação		Implicação Crianças
	1ªObs.	2ªObs.	M
C.1	3	4	3,5
C.2	4	4	4
C.3	3	3	3
C.4	4	4	4
C.5	2	3	2,5
C.6	4	3	3,5
C.7	4	4	4
C.8	4	4	4
TOTAL (M)	3,5	3,6	3,6

Referente aos resultados relativos aos níveis de implicação obtidos pelas crianças nos três espaços, verifica-se, na tabela 13, que os níveis de implicação 3 e 4 são os que apresentam o valor mais elevado ($n=22$; $M=7,3$), seguindo-se os níveis 2 e 5 ($n=3$; $M=1$) e o nível 1 ($n=2$; $M=1$), com valor mais baixo, apesar de ter o valor médio idêntico aos dois últimos níveis referenciados. Constata-se, ainda, que o espaço com o valor total médio mais elevado é o espaço exterior ($M=3,8$), seguindo-se o espaço interior ($M=3,4$) e por fim, o espaço verde ($M=3,2$). No entanto, reconhece-se que não existe muita discrepância entre os valores, sendo a diferença composta por algumas décimas.

Analisando, cada nível de implicação, verifica-se que o nível 1 apenas foi atribuído no espaço interior e espaço exterior, uma vez. Referente ao Nível 2, o valor mais elevado é no espaço exterior (n=2), seguido do espaço verde (n=1), não havendo nenhum valor no espaço interior. O nível de implicação 3 obteve os valores mais elevados no espaço exterior (n=9) e no espaço interior (n=8), tendo o espaço verde o valor mais baixo (n=5). No que concerne ao nível 4, o espaço verde contém o valor mais alto (n=10), seguindo-se o espaço interior e exterior da IPSS com um valor idêntico (n=6). Quanto ao nível 5, o valor mais elevado surge no espaço interior (n=2), sendo que foi atribuído apenas uma vez e no espaço exterior e verde, nenhuma vez.

Tabela 13- *Níveis de implicação na interação das crianças nos três espaços*

Espaços	Níveis de Implicação					M
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	
Espaço Interior	1	0	8	6	2	3,4
Espaço Exterior	1	2	9	6	1	3,8
Espaço Verde	0	1	5	10	0	3,2
TOTAL	2	3	22	22	3	10,4
MÉDIA	1	1	7,3	7,3	1	-

1.4. Situações de risco – o adulto e a competência da criança

Esta categoria aborda os comportamentos e as atitudes do adulto face a situações de risco, no entanto o seu principal objetivo é responder à seguinte questão: *As crianças são entendidas como competentes na tomada de decisão, de avaliação e experimentação do risco?*

Com base nos dados recolhidos, considera-se que as situações de risco não eram permitidas pelo adulto, essencialmente, em experiências relacionadas com a possibilidade da criança sair do seu campo de supervisão, com lesões derivadas de quedas ou causadas por outras crianças e com o contacto com alguns elementos, como pedras, paus, etc. Para uma maior compreensão, evidenciam-se algumas situações e alguns dados recolhidos nas entrevistas, que espelham a atitude do adulto e a competência da criança em situações de “suposto” risco.

Numa das intervenções, no espaço exterior da instituição, uma criança trepou o escorrega e de seguida, desceu-o. No entanto, o adulto repreendeu-a, afirmando que não podia fazê-lo porque se iria magoar. A criança, de imediato, dirigiu-se para outro escorrega, fora do campo de visão do adulto e repetiu a brincadeira. Através da presente situação, é possível constatar três aspetos. O primeiro aspeto é que a criança observou o equipamento fixo e percecionou uma nova oportunidade de ação, efetuando uma ação performatória. Esta ação visa “(...) a obtenção de um resultado previamente pensado, confirmando uma affordance anteriormente conhecida, podendo igualmente incentivar a exploração e produzir conhecimento” (Figueiredo, 2014, p. 8). O escorrega, neste caso, permite este tipo de ação, ou seja, a criança conhece a sua funcionalidade (descer sentado), mas ao explorar, descobre novas possibilidades de funcionamento. O segundo ponto é a competência da criança, pois efetuou a experimentação do risco e, após a repreensão do adulto, voltou a avaliar e a decidir se a situação era ou não de risco, tendo em consideração novas informações (que se podia magoar. Apesar de ter repetido a ação fora do campo de visão do adulto, a criança percecionou que não era uma situação de risco e avançou com o desafio, o que lhe fomentou experiências promotoras de autonomia e de crescente capacitação. Este exercício e ações desafiantes permitem a mobilização de competências de gestão e avaliação do risco (Christensen & Mikkelsen, 2008). Além disto, possibilita que a criança adquira uma maior familiaridade com os contextos, repense sobre as suas capacidades e limites, e experiencie estratégias de resolução de problemas (Bento, 2012). Por fim, o terceiro aspeto é que o adulto não encorajou a criança a testar os seus limites e as suas capacidades. Tovey (2007), refere que as reduzidas experiências de

vida que as crianças têm fazem com que, por vezes, seja necessária a ajuda de um adulto para lidar com as situações, no entanto as crianças necessitam de ter oportunidades para aprender a avaliar os riscos. Nesta situação, a educadora não ofereceu essa oportunidade, decidindo pela criança e considerando-a incapaz de avaliar o risco.

Para além desta situação, ao longo das intervenções realizadas, verifica-se que, para o adulto, ele constitui um elemento atenuante do risco. A equipa educativa, nos espaços exteriores, efetuava uma supervisão rigorosa, tinha de ver todas as crianças, possibilitando assim a emissão de alertas e/ou a proibição de certas ações (e.g. brincar com paus, pedra, etc.). No caso do espaço verde, onde não existem fronteiras físicas, a equipa educativa delineava-as, traçando limites no espaço, posicionando-se e estabelecendo limites. O facto de o adulto não se sentir totalmente familiarizado com o espaço, talvez induza nele uma atitude de alerta, optando por reduzir os seus medos e preocupações em vez de encontrar soluções para ajudar as crianças a gerir e avaliar situações de risco. No entanto, cabe ao adulto refletir sobre as vantagens que o brincar arriscado traz à criança e tentar gerir os seus receios pessoais, de modo a promover oportunidades de risco benéfico.

Como já foi referido anteriormente, o adulto tende a privar as crianças de realizar várias ações no espaço exterior, como treparem o escorrega, brincarem na relva, brincarem com paus e dirigirem-se para um local com pedras. Nas entrevistas realizadas, as crianças mencionaram estas restrições, afirmando que não as podiam realizar porque a educadora não o permitia. A maioria das crianças sabia “justificar” o porquê destas limitações, afirmando que se podiam magoar ou ficar doentes, contudo não tiveram oportunidade de tomar decisões face a essas situações, aliás, nem sequer avaliaram ou geriam o risco.

Porque, às vezes, não posso ir para a relva... nem para as pedras (C.8)

Sim, mas quando a relva esta molhada não pudemos jogar à bola nem brincar (C.2)

Ir para o chão, mas a F. não deixa (C.6)

Em suma, verifica-se que o adulto influencia o investimento que a criança introduz nas suas explorações/atividades e é notório, nos dados recolhidos, que estas restrições influenciam o modo de utilização dos espaços e o pensamento das crianças.

2. Discussão de Resultados

Este subcapítulo apresenta uma reflexão sobre os resultados da investigação, exibindo as evidências mais significativas.

Primeiramente, pretende-se compreender quais as perceções das crianças, relativamente às oportunidades de ação oferecidas em cada um dos três espaços - espaços interior e exterior da IPSS e um espaço verde, de forma, a se perceber melhor a funcionalidade dos mesmos, relativamente às *affordances* percecionadas e utilizadas pelas crianças.

De acordo com Fjørtoft e Sageie (2000, citado por Figueiredo, 2014), o estímulo da criatividade e as oportunidades de explorar e de descobrir estão diretamente relacionadas com o número e o tipo de recursos existentes no espaço. Relativamente ao espaço interior, é um espaço lúdico, de afetos, de interações e de diversas experiências num território organizado para a aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). No entanto, conclui-se que as *affordances* percecionadas e utilizadas pelas crianças não diferem neste espaço, isto é, não ocorre uma atualização das *affordances*, não surgem novas oportunidades de exploração e descoberta, sendo que as *affordances* se cingem, essencialmente, às de ação de jogo social e de manipulação de objetos/materiais. O facto da sala se centrar na promoção do jogo dramático e grande parte dos materiais existentes terem essa finalidade, pode explicar a escassez de atualização de *affordances* e a preferência das crianças pelo espaço exterior.

No espaço exterior da IPSS, as *affordances* percecionadas e utilizadas pelas crianças permitem ações físicas e motrizes, essencialmente, na zona dos equipamentos

fixos e ações de jogo social. Um estudo realizado por Waters (2013, citado por Figueiredo, 2014), refere que os espaços exteriores flexíveis, naturais com diversidade de materiais móveis e fixos são um estímulo à exploração ativa, constituindo às interações criança-espaço exterior um incentivo à investigação. Contudo, segundo os resultados, não ocorre uma exploração ativa neste espaço devido às restrições do adulto, sendo o brincar das crianças limitado aos materiais de "plástico" (e.g. parque infantil). O espaço apresenta uma variedade de materiais fixos, no entanto, se uma criança os explorar de forma não tradicionalista, é imediatamente repreendida e o mesmo ocorre com a exploração dos elementos naturais que, apesar de existirem em pouca variedade, não são explorados devido à hipótese de se magoarem, ficarem doentes ou se sujarem. As crianças, ao contactarem com elementos naturais, expressam maior consciência ambiental, inovam e aumentam as suas brincadeiras, usando objetos disponíveis no ambiente (Moore e Wong, 1997, citado por Fjørtoft, 2004) e isso é visível nos resultados obtidos nesta investigação, já que as crianças apresentam brincadeiras distintas em ambos os espaços exteriores.

Alguns estudos (White, 2004, como refere Dowdell, Gray, & Malone, 2011) provam que áreas verdes, com árvores e terrenos irregulares, aumentam os níveis de atividade física e de acordo com Rivkin (1990, citado por Fjørtoft, 2004), as crianças preferem a realidade dos atributos físicos a brinquedos, isto é, os espaços abertos e as suas paisagens e objetos, geralmente, têm qualidades associativas que dão sentido ao brincar e à imaginação das crianças. Os resultados obtidos no espaço verde, corroboram estes estudos uma vez que para além de as *affordances* percebidas e utilizadas pelas crianças se terem centrado em ações físicas e motrizes sobre superfícies planas e sobre declives relativamente suaves, as crianças também praticaram ações com material moldável e exploraram e observaram os elementos naturais à sua volta. As crianças perceberam as funções do ambiente e usaram-nas para brincar, sendo que a vegetação representou uma variedade de estruturas e funções (Fjørtoft & Sageie, 2000; Gibson, 1979, citado por Fjørtoft, 2004).

Confrontando os resultados dos dois espaços exteriores, conclui-se que, em primeiro lugar, foram mais frequentes as experiências positivas na natureza; em segundo lugar, as crianças tendiam a adicionar riscos e desafios, a fim de lidar com as escolhas limitadas oferecidas pelo equipamento e pelo adulto no espaço exterior da instituição (Wilson Smith, 2008, citado por Solly, 2015).

Segundamente, com esta investigação, pretende-se compreender quais às interações criança-espço, expressas através do tipo de jogo e, tendo em conta os resultados obtidos, verifica-se que o jogo dramático é o que apresenta o valor mais elevado (n=15), seguindo-se o jogo funcional (n=10). Segundo Henninger (1980, citado por Fjørtoft, 2004), o brincar é mais vigoroso ao ar livre do que no espaço interior e as formas de brincar assumem diferentes constelações de grupo nos diferentes espaços. As opções de escolha, as oportunidades e a possibilidade de construir e reorganizar as configurações de jogo são valores insubstituíveis nos ambientes de brincadeira das crianças (Lindholm, 1995, citado por Fjørtoft, 2004). No entanto, tendo em conta a observação direta feita pela investigadora, não se apresentou uma grande diversidade de tipo de jogo nos três espaços não obstante, os espaços exteriores apresentam uma maior variedade que o espaço interior. Senão, vejamos: o jogo cognitivo e social foi o tipo de jogo mais dinamizado no espaço interior. Em oposição, nos espaços exteriores, as crianças naturalmente enveredaram por um ambiente de jogo mais complexo, desafiador e emocionante (Fjørtoft, 2004). Analisando os dados, constata-se que o jogo de atividade física foi o mais frequente nos espaços exteriores, sendo que todas as subcategorias deste jogo ocorreram no espaço verde, no entanto, e apesar de ser um espaço exterior, no JI não ocorreram todas as subcategorias do jogo de atividade física muito possivelmente devido às restrições que o adulto impôs neste espaço e que estão muito presentes no subconsciente das crianças. Por outro lado, no espaço exterior da instituição, as subcategorias do jogo cognitivo e social apresentam melhores valores.

Realizando uma reflexão mais pormenorizada, as teorias de Bronfenbrenner (1979) e Gibson (1979) referem que o ambiente natural propicia o jogo dramático,

resultando numa infinidade de formas de brincar (Fjørtoft, 2004). Aliás, de acordo com Gibson (1979, citado por Fjørtoft, 2004), são as características do ambiente natural que proporcionam e facilitam os diferentes papéis e interações. O presente estudo corrobora as teorias referidas, pois o tipo de jogo recorrente em ambos os espaços exteriores e os papéis assumidos pelas crianças foram distintos dos do espaço interior. Enquanto que na sala dos cantinhos, as crianças interpretaram, sobretudo, profissões; nos espaços exteriores vestiam a pele de heróis/vilões ou princesas/príncipes, imaginavam que um escorrega era um comboio e que as escavações realizadas no espaço verde eram uma caça ao tesouro. No entanto, constata-se que foi no espaço interior que as crianças dinamizaram com mais regularidade o jogo dramático, mas salienta-se que este espaço se destina, essencialmente, a este tipo de jogo. Relativamente ao jogo funcional, como foi referido anteriormente, foi predominante nos espaços exteriores, mais propriamente, no da IPSS. Segundo alguns autores (Brown & Burger, 1984; Frost, 2010; Herrington & Studtmann, 1998; Lee, 1999, citado por Figueiredo, 2014), este resultado comprova as suas conceções de que os espaços com estruturas fixas pouco complexas e isoladas promovem, fundamentalmente, o jogo funcional, porém este resultado contraria o estudo de Fjørtoft (2001, citado por Figueiredo, 2014), que afirma que o jogo funcional ocorre com maior frequência em espaços naturais. Nesta investigação, verifica-se que o jogo exploratório foi predominante no espaço verde, não apresentando valores em mais nenhum espaço. Poderá, assim, dizer-se que este espaço apresenta mais oportunidades de exploração e de descoberta do que os outros. No início da intervenção da investigadora, o contacto com a natureza era reduzido, pois raramente as crianças se dirigiam ao espaço verde, cingindo-se somente ao espaço exterior da IPSS, no qual utilizavam e exploravam, sobretudo, as estruturas fixas. No entanto, com as idas ao espaço verde, constatou-se, por parte das crianças, uma observação mais atenta, um grande envolvimento nas explorações e a utilização de elementos naturais que, não sendo limitadores da imaginação, proporcionaram várias fantasias e descobertas. Segundo Lee (1999), Fjørtoft e Gundersen (2007), os jogos construtivo, dramático e exploratório surgem associados aos elementos naturais (Figueiredo, 2014). No entanto, neste estudo, o jogo construtivo apenas ocorreu no espaço interior, com legos.

Este tipo de jogo requer processos cognitivos, bem como habilidades motoras grossas e finas e é uma brincadeira que inclui imaginação e leva à perceção e ação, contudo as restrições do adulto nos espaços exteriores poderá ter influenciado a não ocorrência deste jogo (Fjørtoft, 2004). No que diz respeito ao comportamento diálogo, realça-se que foram apenas contabilizados os diálogos entre as crianças. Os que ocorreram com os adultos foram reduzidos, porque foi-lhes solicitado que não intervissem no brincar livre das crianças. No entanto, sobretudo nos espaços exteriores, à semelhança do estudo realizado por Bento (2012), quando os adultos percecionavam uma experiência de risco, intervinham imediatamente para a terminar.

Perante estes resultados, debruçamo-nos, agora, sobre os níveis de Implicação das crianças consoante as características contextuais dos três espaços.

Antes de proceder à reflexão mais pormenorizada da implicação das crianças em cada um dos espaços, é necessário referir que as características individuais da criança e o seu estado físico e mental são aspetos que podem influenciar os níveis de implicação (Rosa, 2013), assim como o contexto da instituição. Quer isto dizer que a oferta educativa, as rotinas diárias, o clima do grupo e a forma como os profissionais de educação estruturam as atividades, de forma mais tradicional ou independente podem restringir ou não o brincar da criança (Portugal & Laevers, 2018). Quando as crianças experienciam altos níveis de implicação, estão a vivenciar momentos de intensa atividade mental, que expressa uma concentração absoluta, entrega e fascínio (Portugal & Laevers, 2018). De acordo com Titman (1994, citado por Fjørtoft, 2004), as crianças mostram claramente preferência por espaços exteriores e da mesma forma, no projeto “*Outdoor Learning Project*” de Waller (2009, citado por Figueiredo, 2014), os resultados indicam que os níveis médios de implicação das crianças são superiores num espaço natural. O presente estudo corrobora estas teorias, pois o espaço verde obteve o nível total médio de implicação mais elevado ($M=3,6$). As crianças, neste espaço, obtiveram maior interação com a natureza, aliás, verifica-se que o nível de implicação 4 é mais frequente neste espaço. Relativamente ao espaço interior e exterior

do JI, constata-se que o nível total médio de implicação de ambos é de 2,5 o que, comparativamente ao espaço verde, apresenta um valor baixo de implicação.

Para compreender melhor este resultado e justificar o nível obtido, reflete-se, agora, sobre algumas variáveis contextuais que influenciam os níveis de implicação. Uma das variáveis contextuais diz respeito à oferta educativa, isto é, se os contextos são ricos, apelativos e diversificados. Em relação ao espaço interior, encontra-se bem organizado, sendo que todas as áreas estão equipadas com uma quantidade e qualidade significativas de materiais, no entanto, não é uma sala ampla e nem todos os materiais estão acessíveis para uma livre exploração. No que diz respeito ao espaço exterior do JI, necessita de mais investimento a nível de esconderijos e elementos naturais. Contudo, constata-se que os níveis 4 e 5 são observados, mas com menor frequência, quando as crianças interagem com equipamentos fixos, mais propriamente, com o escorrega e quando realizam ações físicas e motrizes, como jogar à bola e à apanhada, ao contrário do que ocorreu no espaço verde, as crianças não obtiveram contacto com elementos naturais. As outras duas variáveis, uma centrada na iniciativa e autonomia e outra no estilo do adulto, centram-se na forma como vê a criança, isto é, se é vista como competente na tomada de decisões. Estas variáveis interligam-se com a Categoria 5- *Situações de risco – o adulto e a competência da criança*, na qual se conclui que as crianças não têm iniciativa nem poder de decisão. Este ponto será aprofundado de seguida, no entanto importa referir que o espaço interior é propício à realização de várias atividades, mas a escolha da criança para a realização de uma atividade está dependente do número de crianças que já escolheram uma determinada área e também se essa criança está proposta para uma atividade dirigida. No que diz respeito ao adulto, apresenta sensibilidade e assegura as necessidades de atenção e afeto das crianças, no entanto a sua intervenção não é maioritariamente enriquecedora para a ação da criança, chegando mesmo a ser uma intervenção de imposição que transforma a iniciativa/autonomia nas maiores fragilidades deste contexto, o que nos transporta para a evidência seguinte.

Face às situações de risco, nomeadamente aos comportamentos e atitudes do adulto e ao papel da criança, constata-se que a educadora cooperante tem dificuldade em permitir ou fornecer às crianças oportunidades de risco e desafio. Apesar de não ter sido realizada uma entrevista para compreender os receios da educadora e o porquê das suas ações, ao longo das observações foi possível verificar que esta está muito limitada pelo receio das possíveis consequências negativas que possam advir dessas experiências. Em consequência, impede as crianças de manusear elementos naturais, como paus e pedras, por considerar ‘potenciais objetos de risco’; de brincar no exterior quando está molhado e de explorar novas oportunidades de manuseamento/funcionamento dos objetos e/ou de estruturas multifunções, por risco de quedas. Ao que parece, e de acordo com Bento (2012), a presença destes elementos e a vivência destas experiências suscitam-lhe elevados níveis de ansiedade e medo, que prejudicam as interações das crianças. Aliás, verifica-se que, durante o tempo de brincadeira livre, as crianças pouco interagem com os espaços verdes ou com elementos naturais, demonstrando fraca ligação com a natureza e cingindo-se aos materiais manufacturados, utilizando-os de forma tradicionalista. Ainda segundo Bento (2012), é importante fornecer oportunidades para experimentar o risco dentro de um ambiente controlado e familiar, pois não é possível eliminar todas as fontes de perigo. Impedir as crianças de manusear paus ou pedras pode diminuir o risco, no entanto reduz-lhes a oportunidade de vivenciar experiências ricas (Bento, 2012). Tentar tornar os espaços mais seguros, quanto possível, empobrece o brincar das crianças e potencia conflitos entre os adultos e as crianças que, em busca de aventuras, desobedecem às regras e arriscam comportamentos proibidos (Bento, 2012; Tovey, 2010). Uma das situações descritas espelha um conflito entre o adulto e a criança, pois esta foi proibida de trepar o escorrega, no entanto, dirigiu-se para outro e repetiu a brincadeira. Relativamente à competência das crianças, o modo como a educadora percebe os espaços influencia o investimento que estas introduzem nas suas explorações. As crianças necessitam de espaço para testar os seus limites e tomar decisões de forma autónoma em relação ao que são, ou não, capazes de fazer, no entanto, constata-se a inexistência dessa oportunidade, observa-se uma ausência de livre iniciativa e pouca liberdade de movimento e exploração por parte das crianças. A falta de autonomia impossibilita

que estas atualizem as *affordances*, levando, por vezes, à desmotivação, ou seja, a “(...) comportamentos de observação, de deambulação ou mesmo de inação: a criança fica sentada, não explora nem age) (...)” (Figueiredo, 2014, p. 83). Estes comportamentos foram observados neste estudo, a criança 1 e a criança 7, numa das observações realizadas no espaço exterior da IPSS, deambularam pelo espaço e não participaram em nenhuma brincadeira, obtendo o nível mais baixo de implicação (n=1). Assim sendo, refere-se que o receio do adulto não pode ser tão dominante ao ponto de conduzir as atitudes do mesmo para uma supervisão excessiva que não permita a vivência de qualquer tipo de desafio ou risco (Bento, 2012), pois isso vai condicionar a atualização e utilização das *affordances*, os níveis de implicação das crianças, mas também comprometer o desenvolvimento, diminuir a prática de exercício físico, aumentando o risco de obesidade (Little & Wyver, 2008, citado por Fjørtoft, 2004).

CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

O presente capítulo procura apresentar as principais conclusões do estudo que foram, constantemente, questionadas e reformuladas ao longo do processo de investigação.

O acesso das crianças à natureza tem diminuído, quer na sua rede familiar quer nos contextos educativos, no entanto esses contextos são como '*a última oportunidade*' de reconectar as crianças com a natureza (Malone & Tranter, 2003b; White, 2004b; Wilson, 1997, citado por Dowdell, Gray, & Malone, 2011). Neste sentido, é importante que os profissionais de educação adotem uma pedagogia em que o papel da criança esteja no centro e em que os valores de liberdade e escolha das mesmas sejam tomados em consideração. Wilson (2008, citado por Dowdell, Gray, & Malone 2011) identificou que para as crianças obterem benefícios ao ar livre, os educadores precisam de mudar a sua mentalidade em relação ao espaço exterior, isto é, vê-lo como um ambiente externo repleto de oportunidades que permitem uma interação e exploração do meio ambiente e aprendizagens variadas como, as estações do ano, o ciclo de vida das plantas, animais, etc.

Para ajudar a compreender os benefícios e as interações criança-espaço exterior, a Teoria da Perceção Ecológica de Gibson tem sido utilizada em vários estudos (inclusive no próprio) com o objetivo de perceber a qualidade dos espaços das crianças para que se necessário, se organizem de forma a oferecerem ações mais enriquecedoras às crianças. Esta teoria tem contribuído para a compreensão do valor dado pela criança às possibilidades de ação oferecidas pelo espaço e que demonstram as suas intenções, necessidades e capacidades. Além disto, afasta-se da conceção convencional do espaço, valorizando espaços naturais (Figueiredo, 2014). Deste modo, tornou-se essencial, para o presente estudo, observar sistematicamente as interações das crianças nos diferentes espaços, assim como os seus níveis de implicação, visto que a implicação é como uma característica importante para a avaliação, compreensão e evolução das práticas pedagógicas em contexto real. Por sua vez, o contributo de Heft e Kittä também foi enriquecedor para o estudo, pois permitiu

classificar as possibilidades de ação em cada um dos três espaços e comprovar que todos os ambientes têm inúmeras *affordances* potenciais.

O estudo evidencia que as crianças obtiveram os valores médios de implicação mais elevados no espaço verde, sendo que ao contactar com a natureza, as crianças alcançaram processos mais profundos subjacentes à aprendizagem e ao desenvolvimento integral (Laevers 2005, citado por Rosa, 2013). Esta conclusão corrobora o estudo desenvolvido por Fjørtoft (2004), que afirma que o espaço verde é o *playground* adequado para as crianças, em que a complexidade do meio proporciona uma variedade de jogos. Contudo, os dados obtidos não evidenciam esta diversidade, sendo que o jogo funcional é predominante no espaço exterior da IPSS e o exploratório, no espaço verde. Os restantes tipos de jogo e comportamentos apresentam baixos valores, por exemplo, no caso do espaço exterior da instituição, os resultados são preocupantes, pois não ocorre uma procura ativa de oportunidades de ação devido, fundamentalmente, à ausência de materiais naturais. Das *affordances* potenciais existentes neste espaço, as crianças atualizam, sobretudo, as *affordances* materiais e equipamentos fixos e seguidamente, os materiais móveis manufaturados. Em oposição, o espaço verde é pobre ao nível dos materiais móveis manufaturados e equipamentos fixos, sendo que as crianças atualizam em maior número as *affordances* materiais naturais. Outra variável que condiciona as oportunidades de ação das crianças é o comportamento e a atitude do adulto face às oportunidades de risco e desafio. Ao longo da investigação foram relatadas as restrições que o adulto aplica ao brincar da criança, sobretudo nos espaços exteriores e conclui-se que as características contextuais influenciam a ação da criança e o seu nível de implicação nos espaços, no entanto, neste estudo, considera-se que o adulto é o principal influenciador, inibindo a competência da mesma. Verifica-se, ainda, que este está mais confortável no espaço interior e que a saída das crianças para o exterior ocorre, somente, em condições climatéricas favoráveis e sem pluviosidade.

No que diz respeito ao espaço interior, conclui-se que, através do nível total médio de implicação (n=2,5) e das entrevistas realizadas às crianças, não apresenta um

grande interesse para as mesmas. As crianças, como se verifica nos resultados, exibem grande interesse pelo jogo dramático e sendo uma sala destinada para esse efeito, oferece várias oportunidades de ação, aliás, como já foi referido no presente trabalho, as crianças, neste espaço, assumem vários papéis distintos, sobretudo de profissões, mas não há uma introdução de novos materiais e as crianças não atualizam novas *affordances*.

Concluindo, esta investigação contribuiu para realçar a necessidade de os contextos educativos considerarem o espaço exterior como um espaço educativo que proporciona aprendizagem às crianças. O estudo não pretende descurar a importância do espaço interior, antes pelo contrário, pretende demonstrar-se que as oportunidades de ação das crianças no espaço interior e exterior são distintas, mas enriquecedoras. No entanto, é visível uma desvalorização do espaço exterior, sobretudo o contacto com a natureza, sendo que a investigação comprova a preferência das crianças por um espaço verde. Além disto, evidencia que se o adulto conceber às crianças iniciativa e autonomia e um contacto diário com natureza, estas conseguem captar todas as potencialidades do espaço e materiais que têm à sua disposição, obtendo uma brincadeira livre que potencia o seu bem-estar e desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e relacional.

Limitações e alterações

Algumas das limitações do estudo condicionaram as análises efetuadas e, conseqüentemente, a interpretação dos dados.

Em primeiro lugar, a dimensão da amostra é reduzida, pouco diversificada e, por conseguinte, pouco representativa da população.

Em segundo, após a análise dos resultados, constatou-se que o número de observações por criança foi reduzido e, conseqüentemente, a duração dos registos audiovisuais também dificultou a recolha de informação, tornando a comparação das

ações das crianças nos três espaços mais restrita. Neste sentido, os registos audiovisuais deveriam ter sido superiores a 1 minuto por criança.

Por fim, a existência de um único observador repercutiu-se na observação embora tenham sido adotadas medidas neutralizadoras da subjetividade, isto é, o observador preparou-se e realizou alguns pré-testes à grelha de observação dos níveis de implicação, contando com o auxílio de duas amigas críticas. No entanto, ainda assim, exerceu algum efeito no comportamento das crianças apesar de todas as medidas tomadas. Também a equipa educativa representou, de certa forma, uma limitação ao estudo, já que mesmo tendo sido informada que não poderia interferir no brincar livre das crianças, muitas vezes fê-lo.

Futuras Investigações

Face aos resultados obtidos e às limitações do estudo, é pertinente a repetição de um estudo idêntico com uma maior dimensão e diversidade da amostra, nomeadamente com crianças de contextos de residência distintos, de níveis socioeconómicos diferentes e com idades mais díspares, de forma a corroborar os resultados obtidos.

Seria igualmente interessante, comparar duas instituições distintas, isto é, uma que conceda um contacto regular com o espaço exterior e que não limite as oportunidades de ação das crianças e outra instituição onde estas questões não sejam visíveis.

Além disto, seria enriquecedor, para uma futura investigação, entrevistar o profissional de educação e os pais, de forma a compreender as suas perceções em relação ao espaço exterior e ao risco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação (2ªed.)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbosa, F. (2014). *O enriquecimento do espaço pedagógico com materiais naturais e reciclados: uma abordagem no jardim-de-infância e na creche*. (Dissertação de Mestrado- Universidade do Minho).
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores- perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação - IIª, nª4*, 128-131.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación, vol.72*, 89-92.
- Bento, M. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. (Dissertação de Mestrado: Universidade de Coimbra).
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation*. New York: Routledge.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation (3ª ed.)*. New York: Routledge.
- Cabral, A., & Félix, C. (2017). Organização dos espaços na educação infantil: o lúdico como facilitador de práticas significativas. *Revista Paidéia nª18*, 6-9.
- Carvalho, A., Alves, M., & Gomes, P. (2005). Brincar e Educação: concepções e possibilidades . *Psicologia em Estudo, 10(2)*, 218-219.
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness, vol.30, nª1*, 112-115.

- Clark, C., & Uzzell, D. (2002). The affordances of the home, neighbourhood, school and town centre for adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 95-99.
- Coelho, A., & Vale, V. (outubro-dezembro de 2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de Educação de Infância. *Revista Observatório vol.3, nº6*, pp. 316-337.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento de educação pré-escolar: os benefícios do contato com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.(10)*, 114-116.
- Dias, C. (1996). Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a Educação Infantil. *Revista Educação Física*, 13-15.
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (Janeiro de 2011). Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), pp. 24-34.
- Drake, J. (2005). *Planning Children's Play & Learning in the Foundation Stage*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Drake, J. (2005). *Planning Children's Play & Learning in the Foundation Stage- 2ª ed.* New York: Routledge.
- Editora, P. (2019). *Dicionário Mini da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E., & Maia, Â. (2001). *Grounded Theory*. Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia .
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância, nº90*, 35-37.
- Figueiredo, A. (2014). *Interação Criança- Espaço Exterior em Jardim de Infância*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro).

- Fjørtoft, I. (Janeiro de 2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development . *Children, Youth and Environments* 14(2), pp. 22-39.
- Ganhão, F. (2017). *Brincar sem teto: A importância do espaço exterior na creche e no jardim de infância*. (Dissertação de Mestrado- Instituto Politécnico de Setúbal).
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky . *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10.
- Gibson, E., & Pick, A. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibson, J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.
- Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119(1), 182-183.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, n°90, 45-46.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes - Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Heft, H. (1989). Affordances and body: an intentional analysis of Gibson's ecological approach to visual perception. *Journal for the Theory of social Behaviour*, 19(1), 1-20.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

- Horn, M. (2005). O Papel do Espaço na Formação e na Transformação do Educador Infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, 29-35.
- Kishimoto, M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. I Seminário nacional do currículo em movimento*. Brasil: Ministério da Educação.
- Kyttä, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, smalltowns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, n°22, 109-123.
- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts- Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Helsinki: Helsinki University of Technology.
- Learning through Landscapes. (2014). *Play Out: How to develop your outside space for learning and play*. New York: Routledge.
- Lemos, A., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço de creche: dados de uma experiência formativa. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 313-317.
- Loizos, P. (2008). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. Em W. Bauer, & G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 137-155). Petrópolis: Vozes.
- ME. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGE.
- Moura, M. (2009). *Organização do espaço: contribuições para uma educação de qualidade*. Brasília: Dissertação UNB.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto : Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças (2ªed)*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens (4ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pramling-Samuelsson, I., & Fler, M. (2010). *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives*. New York: Springer.
- Ridgway, A., Quiñones, G., & Li, L. (2015). *Early Childhood Pedagogical Play: A Cultural-Historical Interpretation Using Visual Methodology*. New York: Springer.
- Rogers, S. (2011). *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: Concepts, contexts and cultures*. UK: Routledge.
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no espaço exterior: Análise dos níveis de Envolvimento de crianças em idade Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra).
- Rubin, K. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. University of Maryland: Center for Children, Relationships, and Culture.
- Sandseter, E. (2009). Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment. *Early Childhood Education Journal*, n°36, 1-4.

Scotland, E. (2010). *Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families*. National Guidance.

Solly, K. (2015). *Risk, Challenge and Adventure in the Early Years: A practical guide to exploring and extending learning outdoors*. New York: Routledge.

Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Pedido de Consentimento Informado

Pedido de Consentimento Informado

Exmo. Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, realizarei uma intervenção/investigação na [REDACTED] [REDACTED].

Esta investigação assenta na análise dos níveis de implicação da criança nos diferentes espaços interiores e exteriores [REDACTED] e num espaço verde fora da instituição, o [REDACTED]. O objetivo é observar o brincar livre, analisando o interesse, o nível de bem-estar, a satisfação e a exploração da criança em cada um dos espaços.

Assim, tendo em vista os objetivos de estudo, venho solicitar a sua autorização para proceder ao registo vídeo das várias intervenções. Os dados recolhidos serão tratados com confidencialidade, e servirão, apenas, para preenchimento de grelhas de observação que se destinam a fins académicos, sendo o anonimato das crianças preservado e mantida a confidencialidade dos dados individuais.

Em caso de dúvida, não hesite em solicitar mais informações (email: cpmaia@esec.pt).

Grata pela sua atenção e colaboração,

..... (destaque e devolva)

Autorizo a/o minha/meu educanda/o a participar nas atividades acima referidas, bem como a recolha de imagens e a realização de registos de observação.


Não autorizo a/o minha/meu educanda/o a participar nas atividades acima referidas, bem como a recolha de imagens e a realização de registos de observação.

A estagiária: _____ (Carolina Maia)


Coimbra, 22 de março de 2019


APÊNDICE II – Pedido de Assentimento às crianças

Pedido de Assentimento às crianças

 **Pedido de Assentimento**

Tenho de fazer um trabalho muito importante, para entregar na minha escola, mas precisava de ajuda para o fazer. Será que me podes ajudar?

 Sim

 Não

Nome: _____

APÊNDICE III– Notas de campo

Notas de Campo

Crianças	Interior (de manhã)	Interior (de manhã)	Exterior (de manhã)	Exterior (de manhã)	E. Verde (de manhã)	E. Verde (de manhã)	Total
Criança 1	1 min.	1 min.	1 min.	1 min.	1 min.	1 min.	6 min.
Criança 2	1 min.	2 min.	1 min.	1 min.	1 min.	1 min.	7 min.
Criança 3	1 min.	1 min.	1 min.	2 min.	1 min.	1 min.	7 min.
Criança 4	1 min.	1 min.	1 min.	1 min.	1 min.	1 min.	6 min.
Criança 5	1 min.	1 min.	1 min.	2 min.	1 min.	1 min.	7 min.
Criança 6	1 min.	1 min.	1 min.	1 min.	1 min.	1 min.	6 min.
Criança 7	1 min.	1 min.	1 min.	2 min.	1 min.	1 min.	7 min.
Criança 8	1 min.	1 min.	1 min.	1 min.	1 min.	1 min.	6 min.

Notas de Campo – Criança 1

Espaço Interior – 1ª Observação

Concentrada a realizar uma construção- olhar fixo, alheia ao que lhe rodeia e a cantar.

Espaço Interior – 2ª Observação

Estava a tentar construir uma torre grande. Pediu ajuda a outra criança. Concentração e persistência- sempre que a torre desabava, voltava a tentar. Exercia força ao encaixar as peças.

Espaço Exterior– 1ª Observação

Andou sempre com o mesmo ritmo. Focou-se primeira numa boneca, mas depois andou pelo espaço de cabeça abaixada. Reagia às outras crianças, mas continha uma expressão facial séria.

Espaço Exterior– 2ª Observação

Jogo simbólico- “Estamos a apanhar pombas”. A criança, juntamente com outras, esteve a vaguear pelo espaço* em pezinhos de lã, intercalando o ritmo do seu andar (lento e rápido).

* apenas na zona do parque infantil devido à relva estar molhada.

Espaço Verde– 1ª Observação

Encontrava-se sozinha a observar e explorar os elementos naturais (árvore, folhas e ervas) com uma lupa até que se juntou a outras crianças- vaguearam pelo espaço, continha um olhar perdido. De seguida, começou a correr e descer (com energia) o pequeno declive. Demonstrou satisfação ao fazê-lo, mas de imediato sentou-se num banco.

Espaço Verde– 2ª Observação

Jogo simbólico com outras crianças- era a mãe e as outras colegas as filhas. Distribuiu pincéis (paus) para elas pintarem. A sua energia e satisfação oscilava, parecia, às vezes, um pouco perdida.

Notas de Campo – Criança 2

Espaço Interior – 1ª Observação

Jogo simbólico- vendedor numa loja. Mexia no computador, passava os objetos pelo “leitor de barras”. A criança estava concentrada, calma e consistente na sua brincadeira.

Espaço Interior – 2ª Observação

Jogo simbólico- “Estou no escritório”. Concentrada a escrever no computador (olhando fixamente), contudo, a brincadeira durou pouco tempo, focou-se no que lhe rodeava (observar).

Espaço Interior – 3ª Observação

“Vamos cozinhar”; “Cheira bem!”. A criança encontrava-se um pouco perdida no início, mas depois retomou com a brincadeira, partilhando e ajudando outra criança a cozinhar (mexer o comer). De seguida, esteve a contar laranjas- concentração.

Espaço Exterior– 1ª Observação

Estava a jogar à bola com outras crianças. Tentou atirar a bola numa altura superior à do colega- intensidade, ritmo. Quando ficou sem a bola, não parou de correr.

Espaço Exterior– 2ª Observação

Estava a brincar à apanhada*- corria com intensidade. Encontrou uma criança em cima do equipamento fixo, subiu-a e escondeu-se juntamente com a mesma. Expressão facial de satisfação.

*** apenas na zona do parque infantil devido à relva estar molhada.**

Espaço Verde– 1ª Observação

Estava a brincar à apanhada- corria com intensidade para apanhar um colega. Contudo, a criança parou e ficou algum tempo parada a observar. De seguida, voltou a correr pelo espaço- energia.

Espaço Verde– 2ª Observação

A criança estava a jogar à bola. Demonstrou energia, satisfação- riu, saltou, correu e chutou pontapés com intensidade.

Notas de Campo – Criança 3

Espaço Interior – 1ª Observação

Jogo simbólico- a criança estava a brincar em grupo. “Sou uma princesa”. Falava alto, estava focada na brincadeira e demonstrou energia e satisfação.

Espaço Interior – 2ª Observação

A criança estava, juntamente com outra, a construir um carro. Dialogaram muito entre elas, efetuando algumas pausas na construção (ritmo médio).

Espaço Exterior– 1ª Observação

A criança trepou, com determinação, o escorrega para depois o descer. Demonstrou satisfação e energia ao trepá-lo. No entanto, um adulto repreendeu-a, tendo ido para outro escorrega (longe da visão dos adultos) e voltado a repetir a brincadeira.

Espaço Exterior– 2ª Observação

A criança estava a andar de baloiço e a cantar (sempre com o mesmo ritmo). Ao observar que uma criança não estava a conseguir trepar para cima de uma estrutura, começou a dar indicações. Não havendo sucesso por parte da outra criança, esta saiu do baloiço e foi exemplificar (energia e persistência).

Espaço Exterior– 3ª Observação

Jogo simbólico- a criança, juntamente com outras duas, estava a descer o escorrega em comboio. “Txu Txu, todos a bordo!”; “Vamos descolar”. A crianças guiava a brincadeira e os colegas – apresentou muita energia, satisfação e cooperação. Falava alto, ria-se. Repetiram várias vezes a brincadeira.

Espaço Verde– 1ª Observação

A criança esteve pelo local à procura de escaravelhos. Quando encontrou um, relevou grande entusiasmo, mas continuou à procura de mais (persistência).

Espaço Verde– 2ª Observação

A criança, juntamente com outra, estava a mexer na terra. Esta estava agachada e a escavar com um pau (atenta ao que lhe rodeava).

Notas de Campo – Criança 4

Espaço Interior – 1ª Observação

A criança estava a manipular elementos (bonecas) em esponja Eva. Demonstrou concentração na brincadeira, não reagia ao que lhe rodeava, apenas quando outra criança foi brincar com ela (reação positiva- incluía na sua brincadeira).

No final da gravação, a criança montou uma boneca (vestiu-a) e mostrou-a equipa educativa com um grande sorriso.

Espaço Interior – 2ª Observação

A criança estava, concentrada, a desenhar. A sua cabeça estava próxima da folha e carregava com intensidade no lápis. Quando terminava algo, apreciava o seu desenho. No final da gravação, pediu a apreciação do adulto.

Espaço Exterior– 1ª Observação

Aproximou-se de umas crianças que estavam no baloiço e sugeriu empurrá-las. Ao fazê-lo, apresentou satisfação.

Espaço Exterior– 2ª Observação

A criança estava a andar de baloiço com os olhos fechados e a cantar (foi ganhando intensidade). De seguida, foi chamada por outra criança, mas continuou com a sua brincadeira.

Espaço Verde– 1ª Observação

A criança estava a apanhar flores- concentrada, olhar fixo no chão e a cantarolar.

Espaço Verde– 2ª Observação

A criança, juntamente com outra, estava a mexer na terra. Esta estava, sentada no chão, com uma tampa de plástico a fazer marcas na mesma.

Notas de Campo – Criança 5

Espaço Interior – 1ª Observação

A criança estava na manta, em grupo. No entanto, o seu envolvimento na brincadeira era mínimo. A criança estava a brincar com bonecos, no entanto ficava mais a observar as outras crianças a brincar e pouco participou nas conversas.

Espaço Interior – 2ª Observação

Jogo simbólico- o armário era a televisão e a criança mudava, com um comando, os canais. Esta brincou juntamente com outra criança- dialogaram muito entre si.

Espaço Exterior– 1ª Observação

A criança estava a escalar um dos equipamentos fixos. Apresentou concentração e cooperação ao ajudar outra criança ao fazê-lo. De seguida, desceu o escorrega (ritmo lento).

A brincadeira repetiu-se.

Espaço Exterior– 2ª Observação

Jogo simbólico- “Estamos a apanhar pombas”. A criança, juntamente com outras, esteve a vaguear pelo espaço*, apresentando mais ritmo e intensidade no andar do que as outras crianças.

*** apenas na zona do parque infantil devido à relva estar molhada.**

Espaço Exterior– 3ª Observação

Jogo simbólico- a criança, juntamente com outras duas, estava a descer o escorrega em comboio. “Txu Txu, todos a bordo!”; “Vamos descolar”. Seguiu as indicações de uma das crianças – energia e satisfação.

Espaço Verde– 1ª Observação

A criança estava a ensinar um jogo a um colega (concentração). No entanto, foram interrompidos e o colega foi brincar com outras e a criança em questão seguiu-as. No final da gravação, a criança voltou a tentar ensinar o jogo.

Espaço Verde– 2ª Observação

A criança estava a enxotar pássaros juntamente com um colega (a correr). Procurou pelas aves, mas a dada altura apresentou menos intensidade e energia.

Notas de Campo – Criança 6

Espaço Interior – 1ª Observação

A criança estava, juntamente com outra, a brincar com as máquinas fotográficas da sala. Fingir que estava a tirar fotográficas e a ver qual era a melhor máquina para o fazer. As crianças conversaram muito entre si, focando-se apenas nelas (alheias ao que lhes rodeava).

Espaço Interior – 2ª Observação

Jogo Simbólico- A criança estava, concentrada, a manipular e a falar para um gravador e de seguida, começou a “escrever” num caderno. Após isto, esteve à procura de mais objetos na área da casinha (rádio, Tablet). Apresentou uma expressão facial séria.

Espaço Exterior– 1ª Observação

A criança estava, juntamente com outra, debaixo do escorrega escondida a rir e a conversar. De seguida, com energia, subiu para o escorrega.

Espaço Exterior– 2ª Observação

A criança estava a andar numa estrutura fixa com molas (carro)- imitava os movimentos que outra criança estava a fazer. De seguida, correram, conversaram e saltaram pelo espaço*. “Vamos voltar para o nosso mundo!”

*** apenas na zona do parque infantil devido à relva estar molhada.**

Espaço Verde– 1ª Observação

A criança, a par com outra, andava pelo espaço a cantar e quando chegava a um declive começava a correr. Demonstrou energia e satisfação. (Esta brincadeira sucedeu-se repetidamente).

Espaço Verde– 2ª Observação

A criança estava a “escavar um tesouro”. Começou por escavar um buraco com um pau, contudo, a ação foi interrompida com o aparecimento de algumas crianças. Após alguns segundos, a criança retomou com a sua brincadeira, utilizando as mãos para escavar o buraco.

Notas de Campo – Criança 7

Espaço Interior – 1ª Observação

A criança estava, concentrada, a ver um livro Pop Up. Sorriu para o livro, falou e viu o mesmo duas vezes (para a frente e para trás).

Espaço Interior – 2ª Observação

A criança estava a brincar nas construções- demonstrou concentração em “pregar” um prego. A sua expressão facial era séria e a criança estava atenta ao que lhe rodeava, no entanto, retomava sozinha à brincadeira inicial.

Espaço Exterior– 1ª Observação

A criança encontrava-se a vaguear pelo espaço.

Espaço Exterior– 2ª Observação

A criança estava a brincar à apanhada*- intensidade na corrida e entusiasmo. Por breves minutos, parou com a brincadeira, mas depois retomou-a com a mesma energia.

*** apenas na zona do parque infantil devido à relva estar molhada.**

Espaço Exterior– 3ª Observação

Jogo simbólico- a criança, juntamente com outras duas, estava a descer o escorrega em comboio. “Txu Txu, todos a bordo!”; “Vamos descolar”. Seguiu as indicações de uma das crianças- demonstrou energia e satisfação (repetiu várias vezes a brincadeira).

Espaço Verde– 1ª Observação

A criança correu, com intensidade, pelo espaço. Subiu várias vezes o declive, mas estava sempre atento ao que lhe rodeava -parava para observar as brincadeiras das outras crianças. Ao fim de algum tempo, retomava a correr.

Espaço Verde– 2ª Observação

A criança estava a escavar terra com um pau e depois utilizou as mãos. “Vou arrancar as raízes”.

A sua concentração foi oscilando, pois outras crianças encontravam-se a realizar o mesmo e a criança ia observando as suas ações.

Notas de Campo – Criança 8

Espaço Interior – 1ª Observação

A criança estava, juntamente com outra, a brincar com as máquinas fotográficas da sala. A tirar fotos e a ver qual era a melhor máquina. As crianças conversaram muito entre si, focando-se apenas nelas (alheias ao que lhes rodeava).

Espaço Interior – 2ª Observação

A criança estava, deitada de barriga para baixo, a brincar com um carro (trazido de casa), na pista de carros.

Durante o período de gravação, a intensidade da sua brincadeira foi semelhante – calma e com concentração.

Espaço Exterior– 1ª Observação

A criança encontrava-se a correr pelo espaço. De seguida, encontrou um boneco no chão e começou a saltar por cima dele. Gradualmente, aumentou a distância dos saltos em relação ao boneco.

Espaço Exterior– 2ª Observação

**Jogo simbólico- a criança deambulava pelo espaço* a fingir que tinha poderes mágicos.
* apenas na zona do parque infantil devido à relva estar molhada.**

Espaço Verde– 1ª Observação

A criança, a par com outra, andava pelo espaço a cantar e quando chegava a um declive começava a correr. Demonstrou energia e satisfação. (Esta brincadeira sucedeu-se repetidamente).

Espaço Verde– 2ª Observação

A criança estava a brincar à apanhada- corria com intensidade para não ser apanhado pelo colega. Apresentou energia e uma expressão fácil de satisfação.

APÊNDICE IV – Guião de Entrevista

Guião de Entrevista

Local da entrevista: Refeitório

Recursos: Gravador

Tipo de Entrevista: Semiestruturada

Entrevistados: Pares (as crianças é que os formam)

Blocos	Objetivo	Questões orientadoras
Bloco 1 – Legitimação de entrevista	Explicar o objetivo da entrevista.	Informar sobre o uso do gravador; explicar o procedimento.
Bloco 2 – Perceção sobre os 3 espaços	Obter dados sobre a perceção/visão das crianças relativamente aos espaços em estudo.	O que acham dos espaços interiores e exteriores da escolinha? O que lá fazem?
Bloco 3 – Perceção dos interesses da criança (poder de escolha)	Compreender as suas preferências/interesses.	Se pudessem escolher, onde passavam a maior parte do vosso tempo? E porquê?
Bloco 4 – A definição de brincar (pelo olhar da criança) / Tipo de brincar	Compreender o que é o brincar para a criança (a sua definição) e como/ com quem gosta de brincar.	O que é brincar? Gostam mais de brincar sozinhos ou com os amigos?
Bloco 5 – Espaços exteriores (Affordances percecionadas, utilizadas e proibidas)	Perceber se crianças percecionam as affordances proibidas pelo adulto. E se lhes fosse dada iniciativa, quais é que percecionavam e utilizavam.	- Há alguma coisa que gostavam de fazer no exterior e não podem? O quê? - Gostavam ir para o exterior da escolinha quando estivesse a chover? O que faziam?
	Perceber se existem, para a criança, diferenças na sua ação no espaço exterior e no espaço verde.	Gostam ir para o Parque Verde? O que fazem lá de diferente?
	Compreender qual o espaço exterior que a criança prefere. E porquê.	Gostavam de ir mais vezes para o Parque Verde ou gostam de brincar no exterior da escolinha?

APÊNDICE V – Transcrição das Entrevistas realizadas às crianças

Transcrição da Entrevista 1

(Criança 1 e Criança 8) – **Duração:** 8min 7s

Mestranda- O que acham dos espaços interiores e exteriores da escolinha? O que fazem?

Criança 8- Eu acho giro.

Criança 1- Eu também.

Mestranda- Mas onde vocês gostam mais de estar?

Criança 8- - Eu gosto de estar na rua.

Criança 1- Eu também.

Mestranda- Na rua? A fazer o quê?

Criança 8- A brincar.

Criança 1- Eu também.

Mestranda- A quê?

Criança 8- Aos super-heróis e aos vilões.

Criança 1- Eu gosto de estar ali (coreto)... a brincar com os meus amigos.

Criança 8- Eu também gosto de brincar com os amigos...com o M.J., M.L e S.

Mestranda- E se pudessem escolher, onde passavam a maior parte do vosso tempo? Por exemplo, a F. chegava aqui e dizia “Hoje vocês podem escolher para onde podem ir brincar”, o que vocês faziam?

Criança 8- Brincava no Parque... com os amigos.

Criança 1- Com todas meninas... a brincar às princesas Disney.

Mestranda- E brincavas às princesas cá dentro ou lá fora?

Criança 1- Lá fora.

Mestranda- Há alguma coisa que gostavam de fazer lá fora e não podem?

Criança 8- Eu gostava de ir para a relva e para as pedras.

Mestranda- E não podes ir?

Criança 8- Não.

Mestranda- Porquê?

Criança 8- Porque, às vezes, não posso ir para a relva... nem para as pedras.

Mestranda- E não sabes porquê?

Criança 8- Não.

Mestranda- E tu E.? Fazes tudo o que queres lá fora?

Criança 1- Quase tudo...

Mestranda- O que não podes fazer, por exemplo? (foi dado tempo à criança para pensar, mas esta não respondeu, tendo a outra começado a dialogar sobre outro assunto).

Mestranda- (...) Nós costumamos ir lá fora quando esta a chover?

Criança 1 e Criança 8- Não.

Mestranda- E vocês gostavam?

Criança 8- Sim. A gente podia fazer tudo o que queria.

Mestranda- E o que fazias?

Criança 8- Eu saltava nas poças.

Criança 1- Eu também.

Criança 8- Mas ninguém deixa.

Mestranda- Porquê?

Criança 8- Porque assim a gente fica constipado, mas eu gosto de saltar nas poças.

Mestranda- Mas se calçarmos umas botas de borracha e um casaco não ficávamos doentes, pois não?

Criança 8- Não.

Mestranda- E vocês gostam de brincar no Parque Verde?

Criança 8- Eu gosto.

Mestranda- E o que lá fazes?

Criança 8- Brinco às escondidas... mas o Parque Verde têm um urso gigante cheio de folhas.

Criança 1- Eu brinco com as meninas.

Mestranda- Vocês gostam de brincar na relva, na terra e de correr?

Criança 8- Sim.

Mestranda- E gostavam de ir mais vezes para o Parque Verde ou de ficar na escolinha?

Criança 1- Ir mais vezes ao Parque Verde.

Criança 8- Eu também... um montão de vezes.

Transcrição da Entrevista 2

(Criança 2 e Criança 6) – **Duração:** 16min 42s

Mestranda- O que acham dos espaços interiores e exteriores da escolinha? O que fazem?

Criança 2- Eu gosto dos espaços lá de fora. Há bicicletas, brinco, jogo e cozinho.

Mestranda- Cozinhar? Onde tu cozinhas?

Criança 2- Ali (no coreto). Eu já fiz carne e batatas.

Mestranda- Muito bem e tu disseste que gostavas de jogar. Tu gostas de jogar a quê?

Criança 2- Pôr água nas plantas e jogar raquetes. Também gosto de matar arranhas, jogar à bola, andar de baloiço, descer os escorregas e brincar nas casas.

Mestranda- E tu M. ?

Criança 6- Gosto de brincar no parque com o G. e o S.

Mestranda- E vocês brincam a quê?

Criança 6- Aos super-heróis.

Mestranda- E cá dentro, o que vocês fazem nas salas?

Criança 6- Brincar com os legos.

Criança 2- Fazer desenhos e cortar.... e apanhar formigas, eu vi cá dentro.

Mestranda- Se pudessem escolher, onde passavam a maior parte do vosso tempo?

Criança 6- Eu escolho lá fora.

Mestranda- Porquê?

Criança 6- Porque gosto de brincar aos super-heróis.

Criança 2- Eu gosto de brincar com os brinquedos, jogar às escondidas e brincar com a minha casa.

Mestranda- Mas preferes brincar cá dentro ou lá fora?

Criança 2- Lá fora.

Mestranda- A fazer o quê?

Criança 2- A fazer barulho. Eu também gosto de andar de baloiço muito alto e não cai-o.

Mestranda- Se fossem vocês a decidir o vosso dia, o que faziam?

Criança 2- Brincar com jogos, fazer puzzles e brincar nos cantinhos.

Criança 6- Brincava lá fora.

Mestranda- Aos super-heróis?

Criança 6- Sim.

Mestranda- Então e digam-me uma coisa, vocês gostam mais de brincar sozinhos ou com os amigos?

Criança 2- Eu gosto mais de brincar com os amigos e aos peluches.

Criança 6- Com os amigos aos super-heróis.

Mestranda- Há alguma coisa que gostavam de fazer no exterior e não podem?

Criança 6- Ir para o chão, mas a F. não deixa.

Mestranda- Ir para o chão? Que chão?

Criança 6- A relva.

Mestranda- Ela não deixa ir para a relva? Porquê?

Criança 6- Quando esta muito sol.

Mestranda- Não percebi muito bem, explica-me. Ela não deixa ir para a relva quando esta muito sol ou quando esta molhada?

Criança 6- Quando esta molhada.

Mestranda- E tu gostavas de ir na mesma?

Criança 6- Sim.

Criança 2- Sim, mas quando a relva esta molhada não pudemos jogar à bola nem brincar.

Mestranda- Porquê?

Criança 2- Porque esteve a chover.

Mestranda- E vocês gostavam de brincar lá fora com chuva?

Criança 2 e 6- Não.

Mestranda- Porquê?

Criança 6- Porque não podemos. Vamo-nos molhar.

Mestranda- Mas com umas botas de borracha e um casaco ficavam protegidos. Não gostavam de ir?

Criança 6- Sim.

Mestranda- O que faziam?

Criança 6- Brincar ao futebol.

Criança 2- Eu também.

Mestranda- E digam-me outra coisa, vocês já me disseram que gostam muito de ir ao Parque Verde... que até iam com os vossos pais. O que lá fazem?

Criança 6- Eu brinco.

Criança 2- Eu apanhei folhas.

Mestranda- Apanhas-te folhas?! Vocês gostavam de ir mais vezes para o Parque Verde ou de ficar na escolinha?

Criança 2 e 6- Eu queria brincar no Parque Verde.

Transcrição da Entrevista 3

(Criança 3 e Criança 4) – **Duração:** 29min 56s

Mestranda- O que acham dos espaços interiores e exteriores da escolinha?

Criança 3- Eu gosto da escola. Fazemos trabalhos giros... já fizemos árvores.

Criança 4- Eu adoro o coreto.

Mestranda- Porquê?

Criança 4- Porque temos lá uma coisa para regar as flores e eu adoro regar.

Criança 3- Eu gosto de brincar na rua... na outra rua. Eu gosto de brincar porque gosto de andar de escorrega.

Mestranda- E tu I. o que gostas de fazer?

Criança 4- Eu gosto de desenhar.

Mestranda- Aqui dentro ou lá fora?

Criança 4- Aqui dentro... mas também lá fora.

Mestranda- Se pudessem escolher, onde passavam a maior parte do vosso tempo aqui na escolinha?

Criança 4- Pintar com tintas.. lá fora.

Criança 3- Eu lembro-me de uma coisa... nós colocámos a mesa lá fora e a seguir estivemos a desenhar. Pusemos um tapete e comemos lá a fruta. Fizemos desenhos de umas casas e também jogamos às escondidas.

Criança 4- Mas nós não pudemos correr porque pudemos cair e fazer um dodói.

Mestranda- Quem é que disse que não podiam correr?

Criança 4- Correr em cima das pedras porque se tropeçámos em cima delas...

Mestranda- Em cima das pedras, mas podemos correr noutros sítios, não podemos?

Criança 4- Sim.

Mestranda- Ah, e I. tu estavas a dizer que gostaste quando nós levamos as coisas lá para fora. Era isso que escolhias fazer?

Criança 3- Sim.

Mestranda- Muito bem e o que é brincar para vocês?

Criança 4- Brincar para mim é ser divertido.

Criança 3- Para mim é ser feliz e alegre.

Mestranda- Quando vocês brincam, gostam mais de brincar sozinhas ou com os amigos?

Criança 4- Com amigos.

Mestranda- Então porquê?

Criança 3- Eu gosto de brincar com amigos... às vezes.

Criança 4- Eu gosto de brincar com a E., I. e com alguns meninos, mas alguns começam a nos atacar.

Mestranda- Às vezes vocês gostam de brincar com os amigos, mas outra vezes...

Criança 4- Não, pois alguns meninos nos chateiam e outros não.

Mestranda- Brincar com amigos é divertido.

Criança 3- Eu gosto de brincar no coreto.

Mestranda- Porquê?

Criança 3- Porque tem bicicletas.

Criança 4- Eu também gosto do coreto por causa de ter uma cozinha... e adoro a minha segunda casa favorita (Portugal dos Pequenitos), sabes qual é?

Mestranda- Qual é?

Criança 4- É uma que tem um esconderijo lá em cima e eu adoro esconderijos para nós escondermos.

Mestranda- Por falar em lá fora, há alguma coisa que gostavam de fazer lá fora e não podem?

Criança 3- Eu gostava de fazer uma casa de pássaros. Igual à que tu fizeste.

Mestranda- Podemos fazer, mas há alguma coisa que gostavam de fazer lá fora e não podem?

Criança 3- Brincar mais vezes nas casinhas... porque queria viver cá ao pé da escola.

Criança 4- Adora fazer uma casa na árvore para fazer tudo o que nós quiséssemos, menos correr.

Mestranda- Menos correr, não gostas de correr?

Criança 4- Não gosto de correr em casas de árvore.

Mestranda- Digam-me uma coisa, nós vamos lá para fora quando está mau tempo?

Criança 4- Não.

Mestranda- Mas gostavam de ir?

Criança 3 e 4- Sim.

Mestranda- O que faziam?

Criança 4- Podíamos apanhar aquelas coisas que saem das nuvens, aqueles pontinhos muito pequeninos.

Mestranda- O granizo?!

Criança 4- E também podíamos vestir as botas e saltar nas poças.

Mestranda- Isso era tão giro, vocês gostavam?

Criança 4- Sim.

Criança 3- Eu gostava de ter um casaco, umas galochas e também ter coisas muito quentes para não chover em cima de mim... e que caísse bolinhas para as apanharmos.

Mestranda- Isso era muito giro...Amanhã vamos ao Parque Verde, vocês gostam de lá ir?

Criança 4- Sim. Eu adoro ir ao Parque Verde, mas sabes porquê?

Mestranda- Porquê?

Criança 4- Porque tem uma coisa para subir... uma aranha. É muito fixe.

Mestranda- Então e o que mais gostam de fazer lá?

Criança 4- Gosto de apanhar flores. Também gosto de andar de bicicleta com o meu pai e a minha mãe... e de fazer piqueniques.

Mestranda- Nós já fizemos um, mas foi com fruta.

Criança 4- Não me lembro.

Criança 3- Eu lembro-me.

Mestranda- Vocês gostavam de fazer mais vezes?

Criança 3 e 4- Sim.

Criança 4- Eu já fui com a M. ao Parque Verde e foi muito divertido, mas ela sujou-se.

Mestranda- Mas não faz mal sujar, a máquina lava. Vocês gostam de se sujar?

Criança 4- Sim.

Criança 3- Eu não.

Criança 4- A M.R. também não gosta, eu adoro sujar-me.

Mestranda- E como é que tu te sujias?

Criança 4- Com lama.

Mestranda- Vocês gostam de brincar com lama?

Criança 3- Eu não.

Criança 4- Sim. Pudemos encher um balde da praia com terra e fazer um castelo de terra... e pôr uma bandeira e flores.

Mestranda- E tu, I. , se não gostas de te sujar, o que gostas de fazer no Parque Verde?

Criança 3- Gosto de treinar karaté.

Mestranda- Digam-me uma coisa, vocês gostavam de ir mais vezes ao Parque Verde ou gostam de brincar na escolinha?

Criança 4- Ir mais vezes ao Parque Verde. Eu queria plantar flores no parque.

Mestranda- Gosto da tua ideia, temos de falar com a F.

Criança 3- Isso é boa ideia. Mas se as pessoas agarrarem com muita força as flores, elas podem morrer.

Mestranda- Pois, não pudemos arrancar flores, não é?

Criança 4- Então temos de levar uma coisa para proteger as flores e dizer ‘não podem agarrar e arrancar as flores’.

Mestranda- Então vamos ver se eu percebi, vocês gostavam de ir mais vezes ao Parque Verde?

Criança 4- Eu também gosto do coreto, às vezes no parque pode ser um bocado chato....

Criança 3- Às vezes estão lá muitas pessoas.

Criança 4- Lá no parque, às vezes, a relva quando chove, fica molhada.

Mestranda- Mas aqui, na escolinha, a relva também fica molhada.

Criança 4- Pois, também é muito chato porque assim não pudemos jogar futebol...

Mestranda- Porquê que não podem?

Criança 4- Porque algumas vezes a relva está molhada.

Mestranda- E não deixam ir para lá?

Criança 4- Não.

Mestranda- E vocês gostavam de ir?

Criança 4- Sim.

Mestranda- Pois, se molharmos a roupa depois trocamos.

Criança 3- Eu não tenho roupa.

Mestranda- Sim, mas a escolinha tem roupa ou então pedimos aos pais para trazerem uma muda de roupa... Já percebi que vocês gostam muito de brincar no espaço exterior.

Criança 3- Eu gosto de brincar no coreto e no Parque Verde. Gosto de brincar nos parques todos.

Criança 4- Eu do Parque Verde e do coreto.

Transcrição da Entrevista 4

(Criança 5 e Criança 7) – **Duração:** 12min 26s

Mestranda- O que acham dos espaços interiores e exteriores da escolinha? O que fazem? Qual o espaço onde mais gostam de estar?

Criança 7- Gosto de brincar na relva.

Mestranda- A fazer o quê?

Criança 7- A jogar futebol e também gosto de gravar vídeos a brincar.

Mestranda- Gostas de gravar vídeos? Com o quê?

Criança 7- Com o F.P.

Mestranda- Mas como gravas?

Criança 7- Tenho um telemóvel.

Mestranda- E tu I.?

Criança 5- - Eu e o G. descemos os dois nos escorregas.

Mestranda- Descer os escorregas é o que gostas de fazer lá fora?

Criança 5- Sim.

Mestranda- E aqui dentro, o que vocês acham das nossas salas? O que gostam mais de fazer?

Criança 7- Eu gosto de fazer brincadeiras na mesa.

Mestranda- Que tipo de brincadeiras?

Criança 7- Puzzles.

Criança 5- Eu gosto de construir coisas com legos.

Mestranda- Se pudessem escolher, onde passavam a maior parte do vosso tempo? E porquê?

Criança 7- Nos triciclos.

Mestranda- Nos triciclos? Onde são os triciclos?

Criança 7- Aqui (no coreto).

Mestranda- É onde tu queres passar a maior parte do teu tempo? Porque tem lá triciclos?

Criança 7- Sim.

Mestranda- E tu I. se pudesses escolher onde passavas mais tempo? Cá dentro ou lá fora?

Criança 5- Lá fora

Mestranda- A fazer o quê? E porquê?

Criança 5- A fazer comida.

Mestranda- A fazer comida aqui no coreto? Que tipo de comida já fizeste?

Criança 5- Pizza.

Criança 7- Eu já fiz uma comida que levava milhões de coisas.

Mestranda- Fizeste uma comida que levava milhões de coisas?

Criança 7- Muitas coisas.

Criança 5- E brincar naquela areia.

Mestranda- Na caixa de areia?

Criança 5- Sim.

Mestranda- Por exemplo, se a F. chegasse aqui de manhã e dissesse “Hoje podem decidir o que fazer durante o dia todo”, o que vocês fariam?

Criança 5- Ir para a rua.

Mestranda- Fazer o quê?

Criança 5- Brincar ali (no coreto).

Mestranda- Só aqui no coreto?

Criança 7- E também ali à frente.

Mestranda- E o que faziam ali à frente?

Criança 7- Brincávamos nos baloiços.

Criança 5- Jogar à bola.

Mestranda- Vocês gostam de jogar à bola.

Criança 7- Eu também gosto de escorregar nos escorregas.

Mestranda- O que é jogar à bola, descer o escorrega e andar de baloiço?

Criança 7- É brincar.

Mestranda- E o que é brincar?

Criança 7- É as brincadeiras que nós fazemos.

Mestranda- E para ti I. o que é brincar?

Criança 7- É as coisas que nos gostamos de fazer.

Mestranda- E então vocês gostam mais de brincar sozinhos ou com os amigos?

Criança 5 e 7- Brincar com os amigos.

Mestranda- Porquê?

Criança 7- Porque somos todos felizes.

Mestranda- Ao brincar com amigos somos mais felizes?

Criança 7- Sim, quando brincámos sozinhos não somos felizes.

Mestranda- Quando brincas sozinho não és feliz?

Criança 7- Só sou às vezes.

Mestranda- Então porquê?

Criança 7- Porque as vezes eu brinco com os amigos e depois às vezes não gostam de mim e não brincam.

Mestranda- Não gostam de ti e não brincam?

Criança 7- Às vezes.

Mestranda- E tu ficas triste é?

Criança 7- Sim.

Mestranda- Mas é muito raro não é? Estas sempre a brincar com amigos.

Criança 7- Sim.

Mestranda- E tu I. gostas de brincar com amigos ou sozinho?

Criança 5- Com amigos.

Mestranda- Então porquê?

Criança 5- Porque eu fico muito feliz.

Mestranda- Ficas muito feliz... E sozinho? Não brincas sozinho?

Criança 5- - Não.

Mestranda- Nem em casa brincas sozinho?

Criança 5- Brinco com o G.

Mestranda- Pronto! Então e há alguma coisa que gostavam de fazer no exterior e não podem? Fazem o que querem?

Criança 5 e 7- Sim

Mestranda- Não há nenhuma brincadeira que vocês gostavam de fazer e não podem?

Criança 5 e 7- Não

Mestranda- Pronto, ainda bem! E nós costumamos ir lá para fora quando esta mau tempo?

Criança 5 e 7- Não

Mestranda- E vocês gostavam?

Criança 5 e 7- Não

Mestranda- Não gostavam? Só gostam de ir lá para fora quando esta sol?

Criança 5 e 7- Sim

Mestranda- Ai, eu gostava. Vestia o meu casaco e as minhas botas, e ia fazer umas coisas muitos giras lá fora. Parecidas às que fizemos nos limites invisíveis. Sei lá, mexer na terra....

Criança 5- Assim ficamos constipados.

Mestranda- Mas se tivermos com um casaco grosso e umas botas, estamos protegidos da chuva e não ficamos doentes.

Criança 7- Pois é.

Mestranda- Vocês nunca brincaram à chuva?

Criança 5- Não.

Criança 7- Eu já brinquei no ano passado à chuva.

Mestranda- E não gostaste?

Criança 7- Sim, gostei.

Mestranda- Então e o que fizeste?

Criança 7- Fiz um casaco com um saco do lixo. Rodopiei.

Mestranda- Rodopiaste? E não foi divertido?

Criança 7- Foi.

Mestranda- Não gostavas de ir brincar para a chuva, mas achaste divertido quando foste o ano passado. Afinal, gostavas ou não de ir?

Criança 7- Não.

Mestranda- Porquê?

Criança 7- Porque às vezes não gosto de fazer algumas coisas. Só gosto de fazer as brincadeiras do saco do lixo a fazer de casaco.

Mestranda- Pronto e gostam ir para o Parque Verde?

Criança 5 e 7- Sim.

Mestranda- Muito? O que fazem lá de diferente?

Criança 5- Brincamos.

Mestranda- Brincam a quê?

Criança 5- Eu não sei.

Criança 7- Eu também não sei.

Mestranda- Vocês já foram lá tantas vezes e não sabem ao que brincam? Estão parados, sentados no chão?

Criança 5- Não.

Mestranda- Correm?

Criança 7- Sim.

Mestranda- Saltam?

Criança 7- Sim.

Mestranda- Mexem na relva e na terra?

Criança 5- Sim.

Mestranda- E gostam de mexer?

Criança 5 e 7- Sim.

Mestranda- Construem coisas com paus da natureza e folhas?

Criança 7- Sim, eu também construí coisas com areia.

Mestranda- Muito bem, estão a ver que afinal fazem muitas coisas no parque. Vocês gostavam de ir lá mais vezes ou ficar a brincar na escolinha?

Criança 7- Gostava de ir lá mais vezes.

Mestranda- Porquê?

Criança 7- Porque eu gostei de fazer tudo com vocês.

Mestranda- Gostaste de ir brincar para o Parque Verde connosco?

Criança 7- A fazer os passarinhos, as formigas e os caracóis... eu adorei fazer isso.

Criança 5-Eu também gostei.

APÊNDICE VI – Grelha de observação dos níveis de implicação

Grelha de observação dos níveis de implicação

Data:	Local:
Nome da criança:	Sexo: Idade:
Nº de crianças presentes:	Nº de adultos presentes:

Descrição:

T (min.)	Nível geral de implicação					Indicadores								
	1	2	3	4	5	Concentração	Energia	Complexidade e criatividade	Exp. facial e postura	Persistência	Precisão	Tempo de Reação	Exp. Verbal	Satisfação

Comentários:

APÊNDICE VII- Memorando “Primeiras Conceções”: Registos audiovisuais

Memorando “Primeiras conceções” - Registos Audiovisuais

Com base nos registos audiovisuais, numa primeira abordagem, apreendo as principais conceções que ressaltam.

o Relações

As crianças apresentam nos diversos registos audiovisuais uma boa relação entre si. Cooperam, brincam e negociam (entre si) quando querem alguma coisa (ex. baloiço). Nas suas brincadeiras, observa-se um diálogo constante.

Nos registos audiovisuais dos espaços exteriores, constata-se que os grupos, maioritariamente, são constituídos por crianças do mesmo género. Esta observação é, especialmente, notória no espaço verde – ex: as crianças do género masculino estão a jogar futebol/correr e as do sexo feminino estão a observar/explorar o espaço. Esta divisão não é visível no espaço interior.

o Implicação da criança

No espaço interior, o ambiente é (mais) calmo e os indicadores de implicação (mais) visíveis são a concentração, a criatividade e a persistência. O indicador a realçar é a criatividade porque as crianças recorrem, frequentemente, ao jogo simbólico e realizam várias construções com os legos. Estas exploraram os objetos, construindo algo com mesmos e/ou associando-lhos a uma situação do quotidiano.

Nos espaços exteriores, as ações das crianças apresentam mais energia, sendo que, os indicadores não verbais (expressão facial e postura) expressam (com facilidade) o seu nível de implicação.

o Utilização dos espaços

No espaço exterior da instituição, as crianças brincam, maioritariamente, na zona do parque infantil.

O relvado é pouco utilizado, as crianças, praticamente, só jogam lá futebol. Quando estão a brincar à apanhada ou simplesmente a correr, não utilizam o relvado (com muita frequência), correm à volta do parque infantil.

Questões emergentes:

1. A divisão entre os géneros não é visível no espaço interior, qual o motivo de ocorrer no espaço exterior (Parque Verde)? Interesses distintos? Coincidência?
2. Será que as crianças não usufruem do relvado (mesmo quando esta seco) devido às restrições do adulto? Foi estabelecido um “limite invisível” nas crianças?

APÊNDICE VIII – Memorando “Primeiras Conceções”: Notas de Campo

Memorando “Primeiras conceções” -Notas de Campo

Com base nas notas de campo, numa primeira abordagem, apreendo as principais conceções que ressaltam.

- **Ações de jogo social** (futebol, explorações em pares/pequenos grupos, etc.)
 - Jogo simbólico

As crianças recorrem, regularmente, ao jogo simbólico. O “faz de conta” foi observado nos diferentes espaços, o que demonstra um interesse significativo das crianças por este brincar.

Estas recriaram situações familiares como brincar às mães e às filhas, algumas profissões (vendedor, cozinheiro), ações como andar de comboio, mudar os canais da televisão com o comando, fotografar, etc. Também efetuaram ações de fantasia, isto é, uma criança imaginou que era uma princesa, outra escavou “um tesouro” (**ligação com a relação criança-ambiente**).

O jogo simbólico foi realizado maioritariamente em pares ou pequenos grupos.

- **Relação criança-ambiente**

Através das notas de campo, evidencia-se que a Teoria da Perceção Ecológica esta presente nos dois espaços exteriores.

As crianças exerceram ações significativas em ambos os espaços, isto é, os dois apresentam affordances, no entanto, a relação criança-ambiente esta mais veiculada no espaço 3 (espaço verde), no sentido de que as crianças envolveram-se mais com a natureza e com os seus elementos. Estas, para além de terem realizado ações como correr sobre superfícies planas ou sobre declives relativamente suaves, saltaram/pularam, deslizaram/escorregaram, também efetuaram “ações com material moldável” (terra), brincaram com paus, observaram os elementos da natureza (árvores, folhas, flores, animais), etc.

No espaço exterior da instituição, as crianças também realizaram ações significativas que foram, maioritariamente, em “superfícies planas relativamente suaves” que

possibilitaram correr, saltar, realizar jogos (futebol, apanhada), "ações com manipulação de objetos/materiais" (bonecos), "ações com objetos fixos" e "ações com objetos fixos não rígidos" (baloço).

○ **Affordances proibidas pelo adulto (relaciona-se com a relação criança-ambiente)**

Situação: No espaço 2 (espaço exterior da instituição), uma criança trepou o escorrega e depois desceu-o. No entanto, um adulto repreendeu-a e esta foi para outro escorrega (longe da visão dos adultos) e voltou a repetir a brincadeira. Demonstrou satisfação e energia nesta ações.

Este episódio revela o não encorajamento, por parte do adulto, para a criança testar limites e capacidades, apresentando ausência de livre iniciativa e pouca liberdade de movimento e exploração. A falta de autonomia impossibilita que a criança não atualize as affordances, *"(...) revelando mesmo tendência para a desmotivação (maior frequência de comportamentos de observação, de deambulação ou mesmo de inação: a criança fica sentada, não explora nem age) (...)"* (Figueiredo, 2014, p. 83).

Além disto, esta situação relaciona-se com o ponto referido anteriormente, **relação criança-ambiente (affordances)**, no sentido de que a criança considerou uma possibilidade de ação que lhe proporcionou desafio ou talvez risco. Foi uma ação performatória que visa *"(...) a obtenção de um resultado previamente pensado, confirmando uma affordance anteriormente conhecida, podendo igualmente incentivar a exploração e produzir conhecimento. O escorrega espelha este tipo de ação: a criança conhece a sua funcionalidade mais comum (descer sentado), mas, ao explorá-lo, descobre novas possibilidades de ação (...)"* (Figueiredo, 2014, p. 8).

○ **Implicação e bem-estar emocional**

No espaço sala, as crianças brincaram, principalmente, ao jogo simbólico e realizaram construções. Nas construções apresentaram concentração, calma e persistência. No jogo simbólico, para além de demonstrarem satisfação e concentração, quando brincavam em pequenos grupos as crianças estavam atentas às ações dos colegas.

No entanto, algumas brincadeiras duravam pouco tempo, sendo que a criança ficava a observar o que lhe rodeava. Aliás, foi registada uma situação: uma criança estava na manta, em grupo, mas o seu envolvimento na brincadeira foi mínimo- ficou a observar o que as outras crianças estavam a fazer (brincar com bonecos) e pouco participou nas suas conversas.

No espaço exterior da instituição, com base nos registos, as crianças apresentavam intensidade e satisfação ao correr, jogar à bola, andar de baloiço e no jogo simbólico. Foram observáveis várias situações de cooperação entre as crianças, como por exemplo: duas crianças estavam a escalar um dos equipamentos fixos, mas uma apresentou dificuldades ao fazê-lo. A outra criança auxiliou o colega.

Além disto, foram efetuados registos de crianças a deambular pelo espaço, com pouco reação.

Por fim, no espaço verde, as crianças apresentaram, recorrentemente, satisfação, intensidade e energia nas suas brincadeiras que foram, maioritariamente, de exploração e/ou de esforço físico.

Questões emergentes:

1. Porque ocorreram mais ações de jogo social que individuais?
2. A exploração não convencional dos equipamentos fixos transmite a necessidade de desafio ou de risco por parte da criança?
3. Os equipamentos fixos são uma distração para a criança se envolver com a natureza?
4. A ação do adulto não foi limitadora da agência da criança? Como esta irá aprender a gerir situações de risco?
5. As restrições do adulto será a causa para as crianças apresentarem níveis inferiores de envolvimento no espaço exterior da instituição?

APÊNDICE IX- Memorando “Primeiras Conceções”: Entrevistas

Memorando “Primeiras concepções”- Entrevistas

Categorização dos dados

Questões	Evidências
<p>O que acham dos espaços interiores e exteriores da escolinha? O que lá fazem?</p>	<p><u>Espaço exterior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Eu gosto de estar na rua (...) aos super-heróis e aos vilões” (C.8) - “Eu gosto de estar ali (coreto)... a brincar com os meus amigos” (C.1) - “Eu gosto dos espaços lá de fora. Há bicicletas, brinco, jogo e cozinho. (...) Pôr água nas plantas e jogar raquetes. Também gosto de matar arranhas, jogar à bola, andar de baloiço, descer os escorregas” (C.2) - “Gosto de brincar no parque com o G. e o S (...) aos super-heróis” (C.2) - “Gosto de brincar na relva (...) A jogar futebol e também gosto de gravar vídeos a brincar” (C.7) - “Eu e o G. descemos os dois nos escorregas” (C.5) <hr/> <p><u>Espaço interior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Brincar com os legos” (C.6) - “Fazer desenhos e cortar... e apanhar formigas, eu vi cá dentro” (C.2) - “Eu gosto de desenhar (...) Aqui dentro... mas também lá fora” (C.4) - “Eu gosto de fazer brincadeiras na mesa... puzzles” (C.7) - “Eu gosto de construir coisas com legos” (C.5)
<p>Se pudessem escolher, onde passavam a maior parte do vosso tempo? E porquê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Lá fora (...) A fazer barulho. Eu também gosto de andar de baloiço muito alto e não caio” No entanto, foi questionado novamente - Se fossem vocês a decidir o vosso dia, o que faziam? E a criança respondeu: “- Brincar com jogos, fazer puzzles e brincar nos cantinhos” (C.2) - “Brincava no Parque... com os amigos” (C.8) - “Com todas meninas... a brincar às princesas Disney”- (lá fora) (C.1) - “Eu escolho lá fora. (...) Porque gosto de brincar aos super-heróis” (C.6) - “Pintar com tintas.. lá fora” (C.4) - “Nos triciclos (coreto) (...) Brincávamos nos baloiços” (C.7)

	<p>- “Lá fora (...) a fazer comida (...) E brincar naquela areia (coreto) (...) Jogar à bola” (C.5)</p>
<p>O que é brincar? Gostam mais de brincar sozinhos ou com os amigos?</p>	<p>- “Eu gosto mais de brincar com os amigos e aos peluches” (C.2) - “Com os amigos aos super-heróis” (C.6) - “Brincar para mim é ser divertido” (C.4) - Para mim é ser feliz e alegre (C.3) - “É as brincadeiras que nós fazemos” (C.7) - “É as coisas que nos gostamos de fazer” (C.5) - “Brincar com os amigos” (C.5 e 7) - “Porque somos todos felizes” (C.7)</p>
<p>Há alguma coisa que gostavam de fazer no exterior e não podem? O quê?</p>	<p>- “Eu gostava de ir para a relva e para as pedras (C.8) - “Ir para o chão, mas a F. não deixa” (relva) (C.6) - “Sim, mas quando a relva esta molhada não pudemos jogar à bola nem brincar” (C.2) - “Mas nós não pudemos correr porque pudemos cair e fazer um dodói” (nas pedras) (C.4) (...) “Pois, também é muito chato porque assim não pudemos jogar futebol...” (sobre a relva estar molhada (C.4) - “Sim” (fazem tudo o que querem) (C.5 e 7)</p>
<p>Gostavam ir para o exterior da escolinha quando estivesse a chover? O que faziam?</p>	<p>- “Eu saltava nas poças” (C.8) - “Porque não pudemos. Vamo-nos molhar. (...) Brincar ao futebol” (C.6) - “Podíamos apanhar aquelas coisas que saem das nuvens, aqueles pontinhos muito pequeninos (Granizo). (...) E também podíamos vestir as botas e saltar nas poças” (C.4) - “Eu gostava de ter um casaco, umas galochas e também ter coisas muito quentes para não chover em cima de mim... e que caísse bolinhas para as apanharmos” (C.3) - “Não” (C.5 e 7) – “Assim ficamos constipados” (C.5)</p>
<p>Gostam ir para o Parque Verde? O que fazem lá de diferente?</p>	<p>- “Brinco às escondidas... mas o Parque Verde têm um urso gigante cheio de folhas” (C.8) - “Eu brinco com as meninas” (C.1) - “Eu apanhei folhas” (C.2) - “Sim” (C.3 e 4): “Gosto de treinar karaté” (C.3)/ “Com lama” (C.4)</p>

	- “Brincamos” (C.5) (foram enumeradas ações como correr, saltar, mexer na relva e na terra e a C.5 e C.7 afirmaram que as faziam neste espaço).
Gostavam de ir mais vezes para o Parque Verde ou gostam de brincar no exterior da escolinha?	- “Ir mais vezes ao Parque Verde” (C.1) - “Eu também... um montão de vezes” (C.8) - “Ir mais vezes ao Parque Verde. Eu queria plantar flores no parque” (C.4) - “Eu gosto de brincar no coreto e no Parque Verde. Gosto de brincar nos parques todos” (C.3) - “Gostava de ir lá mais vezes (...)Porque eu gostei de fazer tudo com vocês” (refere às estagiárias) (C.7)/ “Eu também gostei” (C.5)

Com base nos dados, numa primeira abordagem, apreendo as principais conceções que ressaltam.

1. Ações realizadas nos espaços:

Espaço interior: Construções, puzzles, desenhos, recortar e jogo simbólico (nos cantinhos).

Raramente mencionaram o espaço interior ou aprofundaram a conversa nesse sentido.

Espaço exterior: Jogo simbólico (cozinhar, fotografar, fantasia-heróis/vilões/princesas), jogar às escondidas, regar as plantas, jogar futebol, descer e subir o escorrega, baloiço, brincar nas casas do Portugal dos Pequenitos (esconderijo).

Todas as crianças (à exceção de uma) disseram que, se pudessem, escolheriam o espaço exterior para brincar.

Nota: uma criança expressou que gostou quando a estagiária levou o **dentro para fora** – pintaram com tintas, desenharam.

Espaço verde: Todas as crianças afirmaram que gostavam de ir mais vezes ao Parque verde – jogar às escondidas, apanhar folhas e flores, mexer na terra, etc.

2. Relações

6 crianças afirmaram que preferem brincar em grupo do que sozinhas. Duas delas referiram que “**Criança 3-** Eu gosto de brincar com amigos... às vezes. **Criança 4-** Eu gosto de brincar com a E., I. e com alguns meninos, mas alguns começam a nos atacar. **Mestranda-** Às vezes vocês gostam de brincar com os amigos, mas outra vezes... **Criança 4-** Não, pois alguns meninos nos chateiam e outros não”.

Uma das crianças também afirmou que prefere brincar com amigos “Porque somos todos felizes” e que “(...) quando brincámos sozinhos não somos felizes”. A mestrada confrontada com a afirmação da criança questiona se esta não é feliz quando brinca sozinha e a criança afirma “Só sou às vezes” “Porque as vezes eu brinco com os amigos e depois às vezes não gostam de mim e não brincam”.

3. Affordances proibidas pelo adulto

As crianças, nas entrevistas, foram confrontadas com o que não podem fazer no espaço exterior. Com base nas suas respostas, a maioria (6 de 8) mencionou que o adulto não permite que elas brinquem na relva (quando esta molhada) e numa zona com pedras.

“**Criança G-** Porque, às vezes, não posso ir para a relva... nem para as pedras.

Mestranda- E não sabes porquê?

Criança G- Não”

Neste exemplo, a criança expressa que (às vezes) não pode ir brincar para estes locais e exprime que não sabe a razão. No entanto, as restantes crianças evidenciam que o motivo é por a relva estar molhada e, apenas duas crianças afirmaram que não podiam ir para as pedras porque se podem magoar.

Além disto, as crianças foram questionadas se iam para o espaço exterior quando chovia e se gostavam de ir. As 8 crianças afirmaram que não iam e 6 disseram que gostavam de ir. Contudo, duas crianças, inicialmente, afirmaram que não: “*Porque não pudemos. Vamo-nos molhar*” (a resposta foi dada segundo as “regras” do adulto não pudemos). Posto isto, para tentar perceber o que as crianças realmente queriam, a

mestranda questionou-lhes se com umas galochas e um casaco ficavam protegidas e se assim gostavam de ir, as crianças afirmaram que sim.

Por fim, se salienta que duas crianças afirmaram que não gostavam de ir porque “Assim ficamos constipados”.

As crianças especificaram o que fariam se fossem para o espaço exterior com chuva:

- Saltar nas poças (sendo que uma criança logo de seguida afirmou: “**Criança G-** Mas ninguém deixa. **Mestranda-** Porquê? **Criança G-** Porque assim a gente fica constipado, mas eu gosto de saltar nas poças”)
- Jogar futebol
- Apanhar granizo

O modo como o adulto percebe os espaços influencia o investimento que a criança introduz nas suas explorações/atividades.

Questões emergentes:

1. O espaço interior foi pouco referido pelas crianças, qual o motivo? Não as motiva? Não lhes causa desafio e interesse?
2. O adulto restringe o brincar das crianças e não transmite um motivo, isto é, não explica porque não podem brincar num respetivo local. Quais as consequências desta ação? A tomada de decisões é somente do adulto?
3. Com base nas afirmações das crianças, a visão do adulto (limitadora) já estará veiculada nas ações das crianças? As suas explorações/investigações são restritas? Não são seres ativos?

APÊNDICE X- Memorando “Primeiras Conceções”: Grelhas de Observação dos Níveis de Implicação

Memorando “Primeiras conceções”- Grelhas de observação dos níveis de implicação

Com base nas grelhas de observação, numa primeira abordagem, apreendo as principais conceções que ressaltam.

No **Espaço Interior** – Nos 17 registos audiovisuais, os níveis oscilam entre 1 e 5, mas o nível 1 apenas se regista uma vez, pela C.5 (sendo a criança com os níveis mais baixos). Em cada observação, constata-se que os níveis registados são muito semelhantes.

Referente a cada criança:

A C.1 e C.2 obtiveram o nível 4 nas duas observações.

A C.3 e a C.4 tiveram 5 na primeira observação e na segunda, o nível 3.

A C.6 e C.8 obtiveram o nível 3 nas duas observações.

A C.7 teve o nível 4 na primeira observação e o nível 3 na segunda.

- Nenhuma criança obteve o nível 2.

Nota: foi efetuada uma observação a mais à C.2.

No **Espaço Exterior** – Nos 19 registos audiovisuais, os níveis variam entre 1 e 5, apesar de o nível 1 apenas se tenha registado uma vez, pela C.7 e o nível 5, pela C.3. Referente a cada observação- *foi realizada uma observação a mais a três crianças*- verifica-se que a segunda observação obteve níveis mais altos que a primeira. Considero esta discrepância se deve ao facto de que na primeira observação, as crianças foram impedidas de se dirigir para o relvado devido a este estar molhado, e na segunda observação não. No entanto, é importante analisar esta situação a nível das ações das crianças- foi lhes dada iniciativa, o que fizeram? Foram para a relva ou permaneceram no parque infantil?

Referente a cada criança:

A C.1 e C.4 tiveram o nível 2 na primeira observação e na segunda, o nível 3.

A C.2 obteve o nível 4 nas duas observações.

Os níveis da C.3 oscilaram nas observações, obteve nível 4 na primeira, o nível 3 na segunda e o nível 5 na terceira observação.

A C.5 teve nível 3 nas duas primeiras observações e nível 4 na terceira observação.

A C.6 obteve nível 3 nas duas observações.

Os níveis da C.7 oscilaram nas observações, obteve nível 1 na primeira, o nível 3 na segunda e o nível 4 na terceira observação.

A C.8 obteve nível 3 na primeira e nível 4 na segunda observação.

No **Espaço Verde** – Nos 16 registos audiovisuais, os níveis oscilam entre 2 e 4, embora que o nível 2 apenas foi registado uma vez pela C.5. Em cada observação, constata-se que os níveis registados são muito semelhantes.

Referente a cada criança:

A C.1 obteve o nível 3 na primeira observação e o nível 4 na segunda.

A C.2, C.4, C.7, C.8 obtiveram o nível 4 em ambas as observações.

A C.3 obteve o nível 3 nas duas observações.

A C.5 teve nível 2 na primeira observação e o nível 3 na segunda.

A C.6 obteve nível 4 na primeira observação e o nível 3 na segunda.

Nos **três espaços** - o nível de implicação 3 e 4 são os que apresentam o valor mais elevado, sendo que o nível 5 apenas foi obtido três vezes e o nível 1, duas vezes.

Relativamente ao nível de implicação, verifica-se que o nível 1 apenas foi atribuído no Espaço Interior e Espaço Exterior, uma vez. O nível 2 foi atribuído 2 vezes Espaço Exterior, 1 no Espaço Verde e nenhuma vez no Espaço Interior. O nível 3 foi atribuído 9 vezes elevados no Espaço Exterior, 8 no Espaço Interior e apenas 5 no Espaço Verde. Referente ao nível 4, foi atribuído 10 vez no Espaço Verde e 6 vezes no Espaço Interior e Espaço Exterior. Por fim, o nível 5, foi atribuído 2 vezes no Espaço Interior (n=2), apenas uma vez no Espaço Exterior e nenhuma vez, no Espaço Verde.

Questões emergentes:

1. Será que a pouca interação das crianças com a natureza, influenciou a não obtenção do nível 5 no espaço verde?
2. As restrições/imposições do adulto influenciam os níveis de implicação das crianças nos diferentes espaços?
3. Consoante os valores atribuídos, o contexto educativo têm qualidade e oferece oportunidades de ação às crianças, assim como, as práticas da educadora?

APÊNDICE XI- Memorando “As primeiras categorias”

Memorando “As primeiras categorias”

Após uma primeira análise dos dados recolhidos, destaco as seguintes categorias:

1. Interação criança-espço

Esta categoria espelha a relação que as crianças atribuem a cada espaço (interior e exterior). Relembrando os memorandos, afirma-se que as relações são distintas:

O espaço interior é pouco referido pelas crianças (com base nas entrevistas). No que diz respeito ao seu uso, a sala é utilizada na sua totalidade, no entanto, a área dos cantinhos (jogo simbólico) e a área da manta (construções) são as mais utilizadas.

No que concerne ao espaço exterior da instituição, as crianças brincam, maioritariamente, na zona do parque infantil. O relvado é pouco utilizado (as crianças, praticamente, só jogam lá futebol) e a exploração dos elementos naturais é reduzida.

No espaço verde, existe um aproveitamento vasto do espaço (delimitado pelo adulto- “só podes ir até ali”) e as crianças se envolvem mais com a natureza e com os seus elementos (ocorre uma exploração).

1.1 Material e equipamento

Com foi referido anteriormente, a interação criança-espço é distinta nos três espaços em questão, neste sentido, considera-se que os materiais e os equipamentos disponíveis influenciam essa interação.

Espaço interior- puzzles, legos, livros, brinquedos diversos (bonecos, materiais estruturados, mercearia), objetos do quotidiano (máquinas fotográficas, comandos de televisão, roupa, louça, etc.).

Espaço exterior da instituição- estruturas multifunções, vedação, bolas.

Espaço verde- árvores, arbustos, terra, paus, folhas, declives relativamente suaves.

1.2 Affordances

Nos diferentes espaços, as ações dos indivíduos são diferenciadas, reflete-se que é enriquecedor especificar as mesmas para obter uma leitura mais clara das interações criança-espacos.

(Incluir o espaço interior neste ponto, será relevante?)

Espaço exterior da instituição- “ações superfícies planas relativamente suaves” que possibilitaram correr, saltar, realizar jogos (futebol, apanhada), “ações com manipulação de objetos/materiais” (bonecos), “ações com objetos fixos” e “ações com objetos fixos não rígidos” (baloço).

Espaço verde- ações como correr sobre superfícies planas ou sobre declives relativamente suaves, saltaram/pularam, deslizaram/escorregaram, também efetuaram “ações com material moldável” (terra), brincaram com paus, observaram os elementos da natureza (árvores, folhas, flores, animais), etc.

1.3 Affordances proibidas pelo adulto

Esta temática sobressai na leitura/análise dos memorandos e é fundamental aprofundá-la. O adulto priva as crianças de algumas ações, como: subir o espaço, brincar na relva molhada e ir para um local com pedras. Estas restrições revelam o não encorajamento, por parte do adulto, para a criança testar limites e capacidades, apresentando ausência de livre iniciativa e pouca liberdade de movimento e exploração. Além disto, o adulto influencia o investimento que a criança introduz nas suas explorações/atividades e é notório (quer nas entrevistas quer nos registos audiovisuais) que estas restrições influenciam o modo de utilização dos espaços e o pensamento das crianças.

1.3.1 Perceções de risco

As perceções de risco do adulto e da criança não são semelhantes.

As crianças, quando estão num espaço, exploram o mesmo e consideram possibilidades de ação que lhe proporcionou desafio ou risco, não lhes caberá decidir efetuá-las? (dentro de níveis de risco inferiores/médios).

O papel do adulto não é proporcionar desafio à criança? Como este a estimula? Como apresenta desafios ou proporciona um espaço para a criança lidar de forma autónoma com os problemas? Com base nos dados, se considera que o adulto é restritivo e impeditivo, isto é, não permite que situações de risco/desafio se desenrolem.

2. Comportamento social

A relação criança-criança é um fator de enfoque neste trabalho. As crianças apresentam uma boa relação entre si - cooperam, dialogam e brincam, maioritariamente, em pequenos grupos. A nível de conflitualidade, estas procuram resolver os problemas autonomamente dialogando e negociando entre si (nos dados recolhidos, não foram captados muitos momentos de conflito).

As crianças são observadoras (observam os colegas, as suas brincadeiras e os espaços), mas gostam sobretudo de brincar e dialogar umas com as outras.

Importa salientar que os registos audiovisuais dos espaços exteriores, se constatou que os grupos, maioritariamente, são constituídos por crianças do mesmo género. Esta observação é, especialmente, notória no espaço verde. (Qual a razão?)

2.1 Tipo de jogo

Por consequente ao comportamento social das crianças, os jogos são, maioritariamente, de ação social. O jogo dramático é bastante frequente mas, nos espaços exteriores, o Jogo Funcional também foi muito observável. Realça-se que o Jogo Exploratório ocorreu no Espaço Verde, mas não no espaço exterior da instituição (Qual a razão? Devido às restrições do adulto? Ou devido à escassez de elementos naturais no espaço da IPSS?).

3. Níveis de Implicação

Observando os resultados das grelhas de observação, constata-se que os níveis variam entre 1 e 5, no entanto, o Nível 3 e 4 são os mais frequentes.

Os espaços da instituição (interior e exterior), foram os que obtiveram o nível 1, mas também o nível 5 (valores baixos). O espaço verde não obteve nenhum destes níveis. No entanto, importa realçar que foi o espaço verde que obteve o valor mais alto de nível 4, ou seja, as crianças realizaram, maioritariamente, atividades com momentos intensos. Já nos espaços da instituição, o nível 3 foi o que “liderou”. (Que conclusões se pode retirar destes dados? Da qualidade do contexto educativo?)

Nota: Quais as possíveis razões para as crianças não se implicarem totalmente no espaço verde – limitação da exploração do espaço? Necessidade de um incentivo crescente para a realização do Jogo Exploratório? (já que não o dinamizam no espaço exterior da instituição).