



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Observar o brincar no exterior com materiais não estruturados e de fim aberto

Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de
Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2023, Raquel Alexandra Fonseca Pereira



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Raquel Alexandra Fonseca Pereira

Observar o brincar no exterior com materiais não estruturados e de fim aberto

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

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

julho de 2023

Agradecimentos

A todas as crianças que participaram neste estudo e que tiveram um papel fulcral para que o mesmo se concretizasse, de forma fluida e sem grandes constrangimentos. Obrigada a todas elas.

À instituição e aos pais por terem aceite este estudo e por terem dado permissão para que as suas crianças fossem filmadas.

À educadora cooperante por todo o seu apoio e abertura para a concretização deste projeto. Também por todas as aprendizagens que me transmitiu ao longo do estágio, que são e serão sempre úteis para a minha formação profissional.

À Professora Doutora Ana Coelho pelo seu saber científico, importante em todo este processo, pela sua disponibilidade e motivação igualmente importantes.

A todas as restantes professoras da área da Prática Educativa, pelos seus saberes científicos e por todas as aprendizagens que me levaram a descobrir esta área tão apaixonante. Um obrigado a todas pelo sentido de motivação, curiosidade e partilha que fizeram de mim uma melhor profissional.

A toda a minha família, mas em especial ao meu pai António e à minha mãe Cristina, quero agradecer de coração pelo esforço, encorajamento, apoio nos momentos mais difíceis ao longo desta jornada, mas que não seriam ultrapassados sem a vossa ajuda.

Quero agradecer ao meu companheiro pelo apoio incondicional, pois esta jornada tornou-se mais fácil com o apoio e força que me deu motivação para continuar.

Um agradecimento especial para as minhas amigas que a cidade de Coimbra me proporcionou. Obrigada Diana, Patrícia e Sofia. Sem vocês o meu percurso académico não teria sido o mesmo, sem aventura, diversão, choro e felicidade. Estou-vos grata.

A todos um agradecimento especial pela paciência, apoio e disponibilidade para a concretização deste projeto.

Observar o brincar no exterior com materiais não estruturados e de fim aberto

Resumo:

O presente Relatório Final relata a investigação que foi concretizada durante a prática educativa I supervisionada em contexto de Educação Pré-escolar, para a obtenção de grau Mestre na Escola Superior de Educação de Coimbra, e que evidência as aprendizagens feitas ao longo do percurso académico.

Nos dias que correm cada vez mais as crianças são privadas de brincar e explorar o mundo natural bem como o espaço exterior que as envolve, perdendo assim diversas oportunidades para aprendizagens que estes espaços promovem. Esta investigação vem apoiar a importância do contacto com a natureza e com o espaço exterior, para as crianças, evidenciando no fundamento teórico a opinião positiva de diversos autores, em relação a estes espaços.

A intervenção levada a cabo teve como objetivo geral defender a exploração do espaço exterior pelas crianças, mas também melhorá-lo acrescentando objetos e materiais que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades. É desta forma, que surgem os materiais não estruturados no espaço exterior. Segundo England (2019) o espaço exterior é um espaço rico e que potencializa a introdução dos materiais não estruturados (peças soltas), visto que já possui um vasto leque destes materiais e também porque permitem que a criança se desafie quando vai brincar neste espaço. Pois é de referir que estes materiais são uma mais-valia para estimular a curiosidade e a imaginação das crianças.

A investigação baseou-se na observação direta através da utilização de vídeos para atingir o objetivo específico desta intervenção, que era perceber o tipo de brincar que emerge da exploração de materiais não estruturados e de fim aberto, no espaço exterior.

Esta investigação, bem como todas as experiências vivenciadas ao longo das práticas, fortaleceram e contribuíram para as minhas aprendizagens enquanto futura educadora de infância, onde o espaço exterior, a natureza e os materiais não estruturados assumirão um papel de destaque na minha prática profissional.

Palavras-chave: Brincar, Exterior, Materiais não estruturados, Observação, Tipos de brincar.

Observing outdoor play with loose parts

Abstract:

This Final Report reports on the research carried out during the supervised educational practice I in the context of Pre-School Education, to obtain a master's degree at the Escola Superior de Educação de Coimbra, and highlights the learning done throughout the academic path.

These days, more and more children are deprived of playing and exploring the natural world as well as the outdoor space that surrounds them, thus losing several opportunities for learning that these spaces promote. This investigation supports the importance of contact with nature and with the outside space for children, evidencing the positive opinion of several authors in relation to these spaces in the theoretical basis.

The intervention carried out had the general objective of defending the exploration of outer space by children, but also improving it by adding objects and materials that are in accordance with the interests and needs of children. It is in this way that unstructured materials appear in outer space. According to England (2019), outdoor space is a rich space that enhances the introduction of unstructured materials (loose pieces), as it already has a wide range of these materials and because they allow the child to challenge themselves when playing in this space. It should be noted that these materials are an asset in stimulating children's curiosity and imagination.

The investigation was based on direct observation using videos to achieve the specific objective of this intervention, which was to understand the type of play that emerges from the exploration of unstructured and open-ended materials in outer space.

This investigation, as well as all the experiences lived throughout the practices, strengthened, and contributed to my learning as a future kindergarten teacher, where outdoor space, nature and unstructured materials will assume a prominent role in my professional practice.

Keywords: Play, Outdoor, Loose Parts, Observation, Types of play.

Sumário

Agradecimentos	I
Resumo:.....	II
Abstract:	III
INTRODUÇÃO.....	1
Introdução	2
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. A importância do brincar	5
1.1 Significado de jogo e as suas características	8
1.1.1 Tipos de jogo da escala de observação Play Observational Scale.....	9
2. Brincar no exterior.....	12
3. Brincar no exterior com materiais de fim aberto e não estruturados.....	14
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	18
1. Caracterização da Instituição.....	19
2. Organização do Ambiente Educativo.....	20
2.1 Caracterização do grupo	21
2.2 O espaço exterior.....	21
CAPÍTULO III – ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	23
1. Apresentação da investigação/intervenção	24
2. Metodologia	24
3. Análise de dados.....	26
3.1 Fase I do estudo.....	26
3.1.1 Objetivos.....	26
3.1.2 Instrumentos para recolha de dados.....	27

3.1.3 Recolha e tratamento dos dados.....	27
3.2 Fase II do estudo.....	29
3.2.1 Objetivos, participantes, recolha de dados e procedimentos	30
3.2.2 Apresentação e Análise dos dados da fase II	33
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
Considerações finais	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
Referências Bibliográficas.....	52
APÊNDICES	56
Apêndice 1 – Consentimento Informado aos Encarregados de educação	57
Apêndice 2 – Fotografias recolhidas ao longo do mês de maio	58

Lista de abreviaturas

1. POS – Play Observational Scale
2. OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Lista de figuras

ILUSTRAÇÃO 1 - ESPAÇO EXTERIOR (ÁRVORE DE FRUTO E TRICICLOS).....	22
ILUSTRAÇÃO 2 - ESPAÇO EXTERIOR (ESCORREGA)	22
ILUSTRAÇÃO 3 - ESPAÇO EXTERIOR (CASINHA, TRICICLOS E PNEUS)	22

Lista de Tabelas

TABELA 1 – DESCRIÇÃO DAS FASES DO ESTUDO	25
TABELA 2 - SELEÇÃO DOS MATERIAIS USADOS NA SEGUNDA FASE DO ESTUDO.....	30
TABELA 3 - CATEGORIAS DE JOGO E NÃO JOGO ADOTADAS DE RUBIN (2001).....	32
TABELA 4 - PRIMEIRO DIA DE OBSERVAÇÃO E REGISTO DE DADOS.....	34
TABELA 5 - SEGUNDO DIA DE OBSERVAÇÃO E REGISTO DE DADOS.....	37
TABELA 6 - TERCEIRO DIA DE OBSERVAÇÕES E REGISTO DE DADOS.....	40
TABELA 7- QUARTO DIA DE OBSERVAÇÕES E REGISTO DE DADOS	42

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1 - TOTAL DOS RESULTADOS OBTIDOS NA COLUNA DO TIPO DE JOGO, NOS DIFERENTES DIAS DE REGISTO	44
GRÁFICO 2 - TOTAL DOS RESULTADOS OBTIDOS NA COLUNA DO COMPORTAMENTO SOCIAL, NOS DIFERENTES DIAS DE REGISTO	45
GRÁFICO 3 - TOTAL DOS RESULTADOS OBTIDOS NA COLUNA DO COMPORTAMENTO QUE NÃO É BRINCAR, NOS DIFERENTES DIAS DE REGISTO.....	46

INTRODUÇÃO

Introdução

Nos dias que correm é preciso firmar o brincar no espaço exterior para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico de uma criança, visto que, cada vez menos as crianças frequentam espaços exteriores por falta de tempo tanto das famílias como do próprio horário e rotina das crianças.

Os espaços interiores facilitam a organização e gestão do tempo do adulto, proporcionando a dinamização de atividades estruturadas e pensadas previamente para ocupar o tempo da criança. Sem que esta possa interagir e decidir o que quer fazer no momento. Apesar de as Orientações Curriculares para o Pré-escolar defenderem a utilização e exploração do espaço exterior, afirmando que este tem potencialidades e benefícios para a criança, a verdade é que muitos profissionais de educação não lhe dão o devido valor.

Clarificar a importância do espaço exterior para as crianças, no seu dia a dia, cada vez mais é importante, na medida em que se vai difundindo a ideia de que neste espaço não se aprende. Muito pelo contrário, esta investigação mostra como é possível brincar com diversos materiais, construir, imaginar e explorar no espaço exterior da Instituição.

Esta investigação/intervenção teve como objetivo dar às crianças a oportunidade de permanecerem mais tempo no espaço exterior, explorando diversos materiais que até então não conheciam. Materiais estes de cariz não estruturado ou de fim aberto, que encontramos no quotidiano e que podem ser utilizados para brincar. Para além disto, o principal objetivo desta intervenção, passou pela observação e registo do brincar das crianças no espaço exterior, com os materiais supracitados, com o objetivo de registar o tipo de brincar que emerge aquando do contacto com estes materiais.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro o enquadramento teórico que tem como principal função sustentar e fundamentar o projeto desenvolvido. Nele estão englobados temas como a importância do brincar; o significado de jogo e as suas características; brincar no exterior; e por fim, brincar no exterior com materiais de fim aberto e não estruturados.

O segundo capítulo, caracterização do contexto educativo, tal como o nome indica, descreve um pouco o ambiente educativo vivido na Instituição onde foi implementado o estudo. Desta forma, engloba a organização do ambiente educativo, a caracterização do grupo e do espaço exterior.

O terceiro capítulo, origem e desenvolvimento do estudo apresenta todo o processo realizado ao longo da investigação/intervenção. Partindo da questão problema e apresentação do estudo, de seguida é descrita a análise de dados, que para melhor especificar o processo é dividido em duas fases. A primeira está direccionada à observação das crianças quando estas frequentavam o espaço exterior, quais os seus comportamentos quando contactam com os materiais existentes, e também perceber quantas vezes usufruem deste espaço. Para além da observação, como instrumento de recolha de dados, também foram utilizados registos fotográficos, bem como a conversação informal com as crianças. A segunda fase aborda os objetivos, os instrumentos de recolha dos dados, a seleção dos participantes e análise dos dados recolhidos, após os resultados obtidos com a primeira fase.

O quarto capítulo é dedicado às considerações finais e à discussão dos resultados obtidos com a análise dos dados.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A importância do brincar

O brincar é um ato universal e um direito de quem o pratica. Moyles (2002) afirma que brincar é um meio dos humanos experienciarem e explorarem situações que lhe serão úteis na sua vida. A Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) menciona no princípio 7.º que, “a criança deve ter plena oportunidade de brincar”.

Na mesma linha de pensamento, Kishimoto (2010, p.1) afirma que:

“o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

Rolim, Guerra e Tassigny (2008) caracterizam o brincar como uma característica fundamental da infância, pois promove a aprendizagem da criança, através de experiências positivas e significativas para si e que lhe proporcionam o conhecimento do mundo que a rodeia.

Segundo Vygotsky, o brincar assume o papel de excelência no desenvolvimento da criança, pois ao brincar, a criança expande a sua zona de desenvolvimento proximal. É por estar a brincar que a criança arrisca sair da sua zona de conforto tornando-se um ser competente e capaz. Para Vygotsky, brincar consiste na atividade principal de interiorização e apropriação da realidade nos primeiros anos e por isso torna-se a fonte principal de desenvolvimento e aprendizagem (Gaspar, 2010).

Coelho (2017) refere que o brincar é uma forma natural da criança aprender, promovendo o seu bem-estar. É a brincar que a criança se sente feliz e bem emocionalmente, com ela e com o que a rodeia, o que favorece a existência de um clima positivo e propício à aprendizagem.

Mas nem sempre a brincadeira foi vista como meio de aprendizagem. Luz, Oliveira e Souza (2011, p. 13477) afirmam que “apesar de ser algo que sempre existiu, a brincadeira nem sempre foi considerada uma atividade que ajudaria no desenvolvimento de uma criança, mas sim, por muito tempo, foi considerada perda de tempo”.

Nos dias que correm, em diversos contextos educativos, já começa a existir preocupação por parte dos educadores de infância, de proporcionarem às crianças momentos para estas brincarem, pois percebem a importância que o brincar tem na sua evolução, possibilitando-lhes “grandes avanços no seu desenvolvimento [físico], cognitivo, social e afetivo” (Luz, Oliveira & Souza, 2011, p. 13477).

Kishimoto (2010, p. 1) afirma que “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo”. Ou seja, através da brincadeira a criança aprende a expressar-se e a desenvolver-se, experienciando e descobrindo o mundo que a rodeia.

Pramling, Samuelssen e Carlsson (2008, citados por Coelho, 2017) defendem que a criança “não separa o brincar do aprender, se relaciona com o mundo de um modo lúdico, criando ideias, fantasiando, ao mesmo tempo que explora a realidade e constrói significados” (p.100). Mcmillan (2014) indica que a brincadeira relaxa a criança estando mais aberta a aprender.

Quando a criança está a brincar ela dá sentido ao que vê e observa do adulto, ou seja, imita e dramatiza a sua vida quotidiana, os adultos em quem confia e momentos emocionalmente importantes para ela, desenvolvendo os processos de interação social, bem como a autoestima e a autoconfiança. Para além disto, Mcmillan (2014) indica que através do brincar as crianças adquirem competências tais como, a tomada de decisões, o planeamento e a flexibilidade.

Parsons (2010, p.4) afirma que o brincar:

“é uma parte fundamental da vida de uma criança. Promove a criatividade, a imaginação, as conexões sociais e os comportamentos aprendidos. Brincar é a atividade que pode ser definida como uma série de atividades voluntárias, intrinsecamente motivadas.”

Brincar é uma atividade que motiva a criança, de forma automática, a criança brinca porque lhe dá prazer de descobrir e ultrapassar desafios, e fá-lo de forma voluntária. Pelligrini e Smith (1998, citado por Parsons, 2011) defendem que o brincar é fundamental para que a criança se torne um ser autónomo e autodeterminado, capaz de enfrentar desafios que lhe possibilitem a resolução de problemas e que alcancem conhecimentos

úteis. Para além disto, a criança ao brincar não sabe que está a aprender e a desenvolver competências.

Kishimoto (1996, p.24) afirma que a criança “não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física”. Pois como está supracitado, o ato de brincar é voluntário e está intrínseco à criança, e de acordo com a autora, o ato de brincar tem diversas características, que paço a traçar:

- *não-literalidade* que caracteriza o brincar através de um quadro, em que a realidade interna predomina sobre a externa;
- o *efeito positivo* que deriva do brincar prazeroso que a criança está a sentir no momento, demonstrando um sorriso;
- *flexibilidade*, ou seja, a criança está mais propícia a aprender quando está a brincar voluntariamente, do que em situações orientadas;
- *prioridade do processo de brincar* em que o que importa à criança é o processo da brincadeira do que o resultado da mesma;
- *livre escolha*, que como o nome indica, está relacionado com a escolha livre e espontânea da brincadeira pela criança;
- *controlo interno* em que é a criança que controla a sua brincadeira e não o adulto.

Sendo assim, cabe aos educadores de infância proporcionarem, às crianças, inúmeras oportunidades de brincadeira para que estas se envolvam e tirem partido de novas experiências e aprendizagens.

Mas para isso, o educador tem o papel fundamental de observador exímio, pois deve observar e entender cada criança entendendo os seus interesses e necessidades. Para poder preparar um ambiente educativo prazeroso e positivo, onde se sintam bem e seguras. Segundo Gaspar (2010, p.9), o educador não fará perguntas, comenta a atividade do brincar atribuindo-lhe significado, e não corrige nem dá instruções à criança, porque ao brincar esta não erra.

1.1 Significado de jogo e as suas características

De acordo com as várias pesquisas realizadas, o termo *brincar* pode surgir com outras terminologias como *jogo* ou *jogar*. No dicionário da Porto Editora (2002), os diversos termos estão relacionados entre si, pois *brincar* significa divertir-se e entreter-se com jogos ou com brincadeiras infantis. O termo *jogo* significa passatempo ou divertimento e *jogar* significa brincar. Tendo em conta os diversos termos denotam-se a relação que existe entre ambos. Diversos autores trocam a palavra brincar por jogo, visto que a segunda tem uma conotação mais abrangente podendo ser entendido como uma situação imaginária, uma movimentação de peças de um tabuleiro, manipulação do objeto, representação mental do objeto e a sua operacionalidade (Kishimoto, 1996). Enquanto, o brincar poderá ser entendido como a ação da criança quando está a jogar.

O jogo, para Kishimoto (1996), poderá ser definido de acordo com o contexto social, visto que cada sociedade lhe atribui um significado e um sentido de acordo com os seus valores e modo de vida. Pode ser visto como um sistema de regras que especificam o tipo de jogo que está a decorrer. E por fim, o jogo pode ser definido enquanto objeto (material usado). Kishimoto (1996, p.17) conclui que, “os três aspetos citados permitem uma primeira compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam.”

Segundo Huizinga (1980, citado por Freitas, 2010), o jogo firma-se em três características - primeiro, a liberdade que o jogo transmite; segundo, o jogo não é a vida diária nem a vida real, mas trata-se de um escape da vida real, para uma fuga temporária da atividade com um rumo próprio. Em terceiro, o jogo distingue-se da vida quotidiana, visto que o espaço e o tempo têm certos limites e um caminho e sentidos próprios, definidos pela criança. O autor ainda defende que este pode ser transmitido de geração em geração, passando a ser um marco cultural.

Neto (1997, p.11) designa jogo como “o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos”.

Rubin (2001) foi um dos autores que investigou este termo bem como, as suas características, e que deste modo será a base e a ferramenta auxiliar de observação e análise para o desenvolvimento desta investigação/intervenção.

Rubin (2001) baseou a sua investigação noutros autores, como Parten (1932) que descobriu que as primeiras investigações observacionais sobre o brincar da criança se concentravam nos comportamentos sociais, ou seja, o observador ao analisar o brincar da criança teria de o definir como um comportamento e uma interação social entre as crianças, ao brincarem. Parten (1932) definiu como comportamento social seis categorias: comportamento desocupado, jogo solitário, comportamento de espetador, jogo paralelo, jogo associativo e jogo cooperativo (Ferreira, 2014).

Para além desta fonte de informação, Rubin (2001) baseou a sua investigação em Piaget (1990) e na sua classificação dos três estágios do jogo cognitivo – jogo funcional, dramático e organizado. Smilansky (1968, citado por, Rubin, 2001) utiliza a investigação de Piaget, e elabora as categorias de jogo anteriormente referidas, adicionando mais uma categoria – o jogo construtivo.

Rubin (2001) elaborou a escala de observação do jogo Play Observational Scale (POS), baseada nos autores acima referidos, Parten (1932), Piaget (1990) e Smilansky (1968).

1.1.1 Tipos de jogo da escala de observação Play Observational Scale

Na categoria do *Tipo de jogo* estão compreendidas as subcategorias da brincadeira funcional, construtiva, exploratória, a dramatização e o jogo com regras.

A brincadeira funcional, de acordo com Rubin (2001), é uma atividade que é concebida com o intuito de obter prazer pela sensação física que esta produz, ou seja, são praticadas atividades motoras simples repetitivas que poderão ter um objetivo ou não, como por exemplo escalar, correr, pular, entre outras.

No jogo construtivo, ao contrário da brincadeira funcional, existe um objetivo a concretizar pela criança. Rubin (2001) defende que, a brincadeira construtiva consiste na manipulação de objetos com a finalidade e objetivo de construir e criar algo que a criança idealizou. A construção pode ainda ser distinguida pela aprendizagem de como se constrói

algo, ou seja, idealizar, perceber o processo de construção e o produto final que se obtém com a construção. Como exemplo temos a criança A que quer construir uma rampa para poder brincar com carrinhos, para isso a A. pensa em como vai fazer e procede à sua construção, depois de construída a rampa, a A. já pode brincar com os carrinhos.

A exploração, de acordo com Rubin (2001), é definida como um comportamento que a criança estabelece com um objeto, ou seja, foca-se na exploração do objeto para determinar informação visual sobre as suas propriedades específicas, percebendo assim como funciona ou como poderá brincar com este. Por exemplo, quando pega num brinquedo com a mão e fica a examiná-lo com o olhar ou através do tato.

O jogo dramático diz respeito ao brincar ao *faz de conta*, em que a criança assume um papel da sua vida quotidiana na sua brincadeira, como por exemplo, finge que está a confeccionar um bolo feito de lama para depois o poder comer. No jogo dramático existe uma consistente presença da imaginação (Rubin, 2001).

Por fim, o jogo com regras é definido por uma brincadeira que já tem regras estabelecidas no seu fundamento, no qual a criança para brincar ao jogo estabelecido terá de aceitar as regras e adaptar-se a elas. Ao observar ou a analisar este tipo de jogo deve ter-se em atenção se a criança a ser observada está a jogar em competição com as outras ou não, pois só será considerado jogo com regras se existir uma competição entre ambas as partes (Rubin, 2001).

Passando agora para a análise da categoria do *comportamento social* que compreende as subcategorias do comportamento solitário, paralelo e em grupo (cooperativo).

O comportamento solitário, tal como o nome indica, é quando a criança brinca sozinha, separada dos outros, estando concentrada na sua brincadeira, não prestando atenção ao restante ambiente nem a outras brincadeiras. Já o comportamento paralelo é definido pela criança que brinca junto dos outros, mas não com os mesmos objetos, ou seja, não brincam em conjunto nem com um mesmo propósito, o que sugere que o comportamento paralelo é o oposto do comportamento solitário, no que diz respeito à distância da criança para com os seus colegas. Enquanto, no primeiro está isolada no segundo está junto das outras crianças, mas em ambos, brinca sozinha. Por fim, surge o comportamento cooperativo em que a criança brinca em grupo, existindo uma finalidade

com a brincadeira, decidida em grupo aquando do início da mesma, e que de forma cooperativa o grupo tenta chegar ao objetivo (Rubin, 2001).

Rubin (2001) criou a categoria de não-jogo ou não brincar, que compreende os comportamentos que o observador codifica como não sendo ato de brincar. Esta categoria está subdividida no comportamento desocupado, espetador, transição, conversação ativa e a interação/conversação com os adultos.

O comportamento desocupado define-se pela ausência de uma intenção ou de um foco por parte da criança, e o observador pode notar este comportamento quando a criança está a olhar para o espaço que a rodeia fixamente ou quando está a vaguear pelo espaço sem uma intenção, acabando por não brincar com nenhum objeto. O comportamento de espetador/observador, tal como o nome indica, é quando a criança se foca nas brincadeiras dos que a rodeiam observando e comentando o que está a ser feito, mas sem nunca se envolver. A transição diz respeito ao fim de uma atividade passando para outra de seguida, como por exemplo a criança estar a construir uma torre, sair para ir à casa de banho e quando regressa inicia uma nova brincadeira com um objeto diferente. A conversação ativa tem por base a conversa entre duas pessoas, neste caso será a criança observada a conversar com outra, sendo que a primeira escuta o colega de forma concentrada e atenta. Por fim, a interação/conversação com os adultos sugere o mesmo que a subcategoria anterior, ou seja, a criança alvo conversa e interage com o outro, mas neste caso será sempre o adulto (Rubin, 2001).

O autor ainda criou a categoria de outros comportamentos, onde estão incluídos os comportamentos que não se encaixam em nenhuma das outras categorias, como o comportamento de agressão, *“Rough-and-trumble”*, *“Hovering”* e o comportamento ansioso.

O comportamento agressão define-se pela interação agressiva com outra criança, através do bater, chutar, agarrar, entre outros. *“Rough-and-trumble”* caracterizasse por brincadeiras que envolvam luta simulada, corrida ou contacto físico lúdico, como por exemplo, quando duas crianças estão a brincar ao faz de conta e fingem que a mãe está a repreender o filho pondo-o de castigo. *“Hovering”* está relacionado com o comportamento de observação, mas neste caso, a criança observa a brincadeira de outra

com o intuito de brincar também, mas retrai-se por vergonha ou medo. Por fim, o comportamento ansioso está relacionado com a presença de ansiedade, medo e preocupação numa criança e deve ser detetado quando a criança está a chorar, a roer as unhas ou a fazer lamúrias.

Em suma, estes são as várias categorias que um observador deve ter em atenção quando avalia o comportamento da criança e o tipo de jogo enquanto brinca, pois sem estas poderá ser difícil a sua avaliação pois o observador poderá confundir ou avaliar o tipo de jogo e o comportamento de forma errada. Esta escala de observação será fundamental para qualquer estudo que tenha como objetivo, observar e concluir qual o tipo de brincar que emerge numa dada brincadeira.

2. Brincar no exterior

Em Portugal, brincar nos espaços exteriores tem vindo a diminuir de forma significativa, o que origina mudanças ao nível da educação, saúde e ambiente. Pois, como defende Bento (2015, p.130) “a possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta”.

Segundo Bento (2015), existem diversos fatores que explicam a redução das experiências vivenciadas pelas crianças quando brincam ao ar livre, tais como o crescente tráfego automóvel, o receio das famílias em relação a perigos bem como, o tempo escolar ser cada vez mais prolongado, retirando oportunidade para o brincar livre e espontânea, da criança. Estes fatores vão influenciar os níveis de autonomia da criança, originando o sedentarismo.

Na mesma linha de pensamento Louv (2005, citado por Dowdel et al., 2011, p. 25) defende que como uma criança precisa de nutrição e sono adequados, esta também precisa do contacto assíduo com a natureza. Então posso afirmar a importância que a natureza ganha para a criança e para o seu desenvolvimento, pois sem este contacto a criança pode até se dissociar da natureza.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016, p.27) defendem a importância do espaço exterior referindo que este:

“é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. (...) O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais.”

Os benefícios que o espaço exterior proporciona à criança são variados, e foram identificados por diversos autores, como Dowdel et al. (2011, p. 25) que no seu documento denota *“the outdoors provides open-ended opportunities for play, learning, problem solving and developing social competence that are at times unpredictable and risky* (Greenfield, 2004)”.

Bento (2015) defende que brincar nos espaços exteriores é um meio de excelência para a criança aprender sobre si, o seu corpo e o mundo que a rodeia “estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento” (p. 130).

Hewes (2006) realça os efeitos positivos, físicos e psicológicos, que o brincar no exterior proporciona à criança. Quando brinca no espaço exterior, a criança adquire diversas experiências multissensoriais, que não lhes são proporcionadas no interior, experimenta situações de risco e desafio, desenvolve-se fisicamente, contacta com espaços novos que lhes permitem desenvolver competências como o equilíbrio e a coordenação, e ainda é dada a oportunidade de mexer, procurar, encontrar, sujar, enquanto contacta com elementos naturais.

O exterior também proporciona e estimula competências como a criatividade e a imaginação da criança enquanto brinca com os outros, desenvolvendo a sua interação e cooperação, o que favorece o desenvolvimento cognitivo (Thigpen, 2007). O mesmo autor denota que *“the outdoor environment can become an important part of the daily curriculum, supporting not only motor skill development but literacy, language, culture, math, and science learning”* (Thigpen, 2007, p.19).

O exterior, para além de estimular e desenvolver o nível cognitivo e físico da criança, este também permite desenvolver, de acordo com Dowdel et al. (2011), competências

emocionais, como a autonomia e autoestima; sociais, como a cooperação e partilha de conhecimentos com outros. Estas competências são cruciais para o desenvolvimento da criança para que possa socializar positivamente. O exterior permite que entre pares exista uma troca de ideias para a resolução de problemas, para a concretização de diversas brincadeiras ou para a idealização, de brincadeiras que tenham decidido.

Esta socialização permite à criança desenvolver a autoestima e que não seja afetada por níveis altos de *stress* derivado dos receios e medos acumulados. Miller et al. (2009) defendem que, o exterior e o contacto com a natureza ajudam a criança a descontraír, relaxar e concentrar-se na exploração do meio envolvente, tornando-as aptas para a vida numa sociedade sob pressão.

Em suma, o espaço exterior deve ser considerado como um espaço de excelência, onde a criança desenvolve as competências necessárias para a sua vida, aprendendo sobre o que a rodeia. A criança, ativa o sentido de descoberta tão importante para o processo de aprendizagem.

O espaço exterior deve ser encarado pelos profissionais de educação como um espaço que oferece múltiplas potencialidades para aprendizagem das crianças, e por isso deve ser reconhecido como a ampliação do espaço interior, em que ambos se podem interligar proporcionando aprendizagens mais significativas para as crianças.

3. Brincar no exterior com materiais de fim aberto e não estruturados

Como é referido acima, brincar no exterior e o contacto com o mesmo é benéfico para a criança, ao nível cognitivo, físico, afetivo e social, pois fortalece as aprendizagens e o seu desenvolvimento. Sendo fundamental que o educador de infância observe e avalie o espaço exterior e o que este oferece, tendo em conta os interesses e necessidades. Deve ter plena consciência que a criança, desde muito cedo, demonstra curiosidade em experimentar, explorar e conhecer o que a rodeia, para compreender e atribuir significado ao que aprende.

As OCEPE (2016, p.9) referem que “desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente”.

É desta forma, que o educador de infância e o contexto educativo devem ter em atenção os estímulos dos espaços educativos, ao ponto de perceberem se estes contribuem para a construção de conhecimento e aprendizagens. É neste sentido, que deverá existir um cuidado por parte do educador de enriquecer o espaço educativo com materiais e objetos diversificados e estimulantes para as crianças, de acordo com os seus interesses. Nesta perspetiva, as OCEPE (2016, p. 12) definem que:

“a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas, sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade (...)”.

Esta afirmação demonstra que o educador não se deve restringir a um tipo de brinquedos ou objetos, mas sim selecionar materiais que estimulem a criança para aprender enquanto brinca. Esta seleção deverá conter brinquedos estruturados, não estruturados e de fim aberto, que quando clarificados os seus significados se percebe a importância destes no ambiente educativo.

Os materiais estruturados por Botas (2008) são materiais que têm pelo menos uma finalidade educativa aquando da sua elaboração, ou seja, têm uma finalidade preconcebida de aprendizagem quando são pensados e elaborados. Já os materiais não estruturados apresentam outras características que segundo Post e Hohmann (2003) são objetos que quando usados não têm uma ação ou objetivo predefinido, são as crianças ao brincarem com estes que lhes dão um sentido e um significado; também são materiais que quando usados por várias crianças, estas não lhes atribuem o mesmo significado pois são usados de diferentes maneiras, de acordo com o desejo de cada uma.

Meirelles & Horn (2017, p.80) definem materiais não estruturados “como utensílios variados que, com intervenções das crianças, se transformam em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas, ampliando as possibilidades de criação”.

Segundo o artigo *Loose Parts Play* (2016), foi Simon Nicholson que propôs a “The Theory of Loose Parts” - Teoria das Peças Soltas a partir de 1971, no qual descreveu que as peças soltas são variáveis e que a criança as pode manipular de infindas maneiras. De acordo com Houser et al. (2016), Neill expandiu essa definição afirmando que as peças soltas são materiais sem finalidade que podem ser usados independentemente ou com outros materiais (2013).

Sutton (2011, citado por Houser et al., 2016) descreveu de forma abrangente peças soltas como uma coleção de elementos que inspiram a criança a pegar, reorganizar ou criar brincadeiras; obrigam a criança a pensar enquanto manipula o material; a experiência que a criança possui ao brincar com as peças soltas de forma lúdica e profunda proporciona a união entre a aprendizagem e o prazer enquanto brinca, ou seja, a criança não só está a brincar de forma prazerosa como também aprende livremente.

Houser et al. (2016) utiliza as palavras versátil e dinâmica quando define peças soltas, pois qualquer objeto pode ser usado para brincar se este estiver ao alcance da criança, e for seguro para a sua idade e desenvolvimento.

Na mesma linha de pensamento, Meirelles e Horn (2017, p.81) afirmam que experimentar e descobrir durante a manipulação dos materiais não estruturados, ativa as “conexões cerebrais, pois a criança está no momento de investigação em que as propriedades dos materiais disponibilizados estão a ser pesquisadas pelos pequenos através das suas ações”. Pressupõe-se que o contacto com materiais não estruturados ou de fim aberto são importantes para o desenvolvimento da criança pois estimulam a sua concentração, criatividade, autoconfiança e autoestima, bem como o respeito pelo outro, pois estes materiais proporcionam momentos de brincadeira entre pares.

England (2019, p.17) defende que “*outdoors is a great place to introduce loose parts play*”, ou seja, para a autora o exterior é um espaço de excelência para a introdução destes materiais. A autora justifica a sua afirmação descrevendo dois pontos relevantes, que

tornam este espaço de excelência. Em primeiro o espaço exterior já possui uma vasta riqueza de peças soltas, com as quais as crianças já contactam diariamente quando brincam no espaço exterior. É um espaço privilegiado para o educador observar a criança enquanto brinca, avaliando o que poderá acrescentar para que este se torne mais estimulante e desafiador. Em segundo, no espaço exterior é possível a criança brincar com peças soltas maiores o que envolve brincadeiras mais arriscadas, proporcionando risco nas diversas brincadeiras. O risco é importante para o desenvolvimento global e aprendizagem da criança, pois o contacto com estes materiais proporciona competências como a confiança, independência e criatividade.

Em suma, os materiais não estruturados são materiais que devem estar ao alcance das crianças para que estas possam brincar, manipular e explorar desenvolvendo competências e aprendizagens. Como estes materiais não têm uma finalidade pré-estabelecida, é a criança que a cria utilizando a sua imaginação e criatividade. Estes materiais não têm apenas uma função, mas sim aquelas que a criança quiser.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1. Caracterização da Instituição

“O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças [...]. Estabelece procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (...) tem um papel na gestão de recursos humanos e materiais, o que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (Silva et, al. 2016, p.23).

É por ser importante a sua organização que este ponto irá abordar, a mesma, de forma sucinta, tendo como objetivo a sua compreensão. Neste sentido, a Instituição onde estagiei está situada numa zona urbana, mais concretamente no centro da cidade onde predomina o comércio e serviços. Esta instituição é de cariz social e solidário e serve, principalmente, famílias que residam ou trabalhem na área geográfica desta.

Atualmente a Instituição possui “duas valências em funcionamento: a Creche e o Jardim de Infância e compreende dois imóveis” (Projeto Educativo, 2020). Ao todo a instituição contém 3 salas de jardim de infância e 4 salas de creche, para além disto, ambos os edifícios contêm os restantes espaços, como refeitórios e casas de banho, entre outros.

Ambos os edifícios possuem espaços exteriores, mas só tive acesso a um dos edifícios, por isso, só posso salientar aspetos sobre este espaço. Neste sentido, o espaço exterior é amplo onde estão plantadas duas árvores de fruto e existe ainda, um escorrega.

De acordo com o Projeto Educativo (2020), a instituição fornece serviço a uma população de 130 crianças distribuídas pela creche, com 45 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses, e pelo jardim de infância, com 75 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Quanto ao horário da componente letiva, a instituição abre às 7:45 e fecha às 19:15, este horário é flexível tendo em conta as necessidades das crianças.

Relativamente à equipa educativa, esta assume um papel fundamental na organização da instituição. Conta com vinte e um funcionários distribuídos pelas duas valências da instituição. Para além de recursos humanos, a instituição também recorre de recursos materiais tais como: mobiliário, material didático, material de desgaste e de desperdício, televisores, leitores de DVD e de CD, entre outros.

A instituição assume uma abordagem baseada no Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo tem origem teórica na Educação Nova e em Freinet e tem como princípio formar as crianças para a intervenção social. De acordo com Nunes (1995), citado por, Pessoa (2006, p.50) o modelo “pretende dar às crianças e aos jovens novas condições de acesso à cultura (...), ajudar a criança e o jovem a elaborarem o seu próprio saber, a organização e a sua experiência, viverem em grupo, trabalharem cooperativamente a fim de incorporarem uma educação cívica”.

De acordo com o Projeto Curricular (2020), este modelo deve ser construído através da ação dos docentes e educadores bem como, da formação democrática e do desenvolvimento social das crianças garantindo que estas participam na gestão do currículo.

2. Organização do Ambiente Educativo

Borges (2019, p. 37) afirma que “o ambiente educativo [...] incorpora não só o espaço, como o tempo, os materiais e ainda as relações interpessoais, Bronfenbrenner, diz que o ambiente educativo «apresenta como fatores (...) o tempo, o espaço, as relações e papéis interpessoais»”.

É de salientar que todo o ambiente educativo deve permitir às crianças tomar decisões e fazer escolhas “que não as limitem a uma determinada área, mas que lhes possibilitem mover-se ao ritmo das suas intenções para experimentar as suas múltiplas possibilidades” (Azevedo et al., s.d, p.4).

2.1 Caracterização do grupo

O grupo era homogéneo, com quatro anos de idade, composto por 25 crianças, sendo que 13 eram do sexo feminino e 12 do masculino.

Na sala estavam integradas crianças com nacionalidades indiana, brasileira e africana. Para além disto, existiam crianças que estavam na terapia da fala pois demonstravam dificuldades em articular corretamente diversas palavras, trocando sons aquando da sua pronúncia, mas era notável a ajuda e o apoio que a educadora cooperante dava a estas crianças. De acordo com as OCEPE (2016, p.24) “qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças [...] pois ser responsável por um grupo de crianças exige [...] prestar atenção ao bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações”.

Como é próprio desta idade, as crianças já com quatro anos eram muito autónomas, demonstrando que sabem fazer diversas tarefas ou atividades sozinhas, também eram bastante curiosas e interessadas naquilo que as rodeava, questionando sobre vários assuntos.

2.2 O espaço exterior

O espaço exterior como está supracitado, era um espaço amplo, mas com poucos metros quadrados, o que condicionava o brincar no exterior quando todos os grupos se reuniam neste espaço. Os elementos naturais eram escassos existindo apenas três árvores de fruto, o chão era cimentado sem canteiros com terra e plantas com os quais as crianças pudessem brincar, o que dificultava o contacto assíduo com o mundo natural.

Para além disto, a instituição está situada numa área residencial o que complica o contacto visual e auditivo com a natureza e com o que a envolve, ou seja, ao brincarem no espaço exterior e quando olhavam ao seu redor observavam casas, prédios, carros e todo o movimento acelerado das pessoas a andarem de um lado para o outro, e quando

escutavam os barulhos ao seu redor só conseguiam ouvir o barulho dos automóveis, dos apitos e das pessoas, apagando o som dos pássaros e dos restantes animais.

O espaço exterior ainda continha brinquedos estruturados como um escorrega, peças de encaixe de plástico, uma casinha e triciclos, também existia um tipo de material de fim aberto que eram diversos pneus, como mostram as imagens seguintes.



Ilustração 1 - espaço exterior (árvore de fruto e triciclos)



Ilustração 2 - espaço exterior (escorrega)



Ilustração 3 - espaço exterior (casinha, triciclos e pneus)

CAPÍTULO III – ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO

1. Apresentação da investigação/intervenção

Nos dias que correm, as crianças cada vez têm menos tempo para interagir com o meio natural e com o mundo que as rodeia, visto que passam muito tempo fechadas em espaços interiores, a realizarem atividades direcionadas e organizadas pelo adulto, sendo frequentemente desvalorizada a aprendizagem que o exterior proporciona e os seus benefícios em termos de desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo da criança. Como Bento (2015, p.130) assinala, os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios às crianças, que não lhes são proporcionadas e nem estão disponíveis no interior.

As reduzidas instalações ambientais e materiais no espaço exterior, foi o problema detetado nesta instituição, visto que não existe um jardim ou canteiros com terra, erva ou flores, com que as crianças possam brincar, explorar, vivenciar e aprender; o espaço é revestido de cimento com apenas um escorrega, brinquedos estruturados e três árvores de fruto. Perante esta situação é exequível que esta investigação/intervenção se debruce sobre este espaço e tudo o que ele envolve, visto ser benéfico a todos os níveis para o desenvolvimento da criança.

Está também na origem deste estudo o gosto pessoal sobre este tema, para que como futura profissional possa aprender e aprofundar conhecimentos sobre os benefícios e a importância deste espaço, desvalorizado pelos adultos, mas que é tão importante para as crianças, e para o seu desenvolvimento.

Deste modo, é exequível a realização deste estudo, no sentido de melhorar o espaço exterior tão pobre em elementos naturais e materiais.

2. Metodologia

Este ponto assume-se de extrema importância na medida em que, foi a partir das questões e intenções de partida que o estudo se desenvolveu. O presente trabalho de investigação é de natureza qualitativa, visto que esta se centra “numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos e em atitudes éticas, (...); pesquisa que tem

como objetivo obter junto dos sujeitos a investigar a informação e a compreensão de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar” (Amado, 2014, p. 15).

Desta forma, através do contacto direto com as crianças quis perceber os seus comportamentos e ações aquando do contacto com o exterior e com os materiais naturais e de fim aberto. Por esta razão a investigação levada a cabo, é baseada na investigação-ação e centra-se na pesquisa, na “intervenção ou ação para desenvolver o problema e transformar a situação anterior e de novo a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação” (Amado & Cardoso, 2014, p.188).

Ao pensar na realização desta intervenção em termos práticos, senti a necessidade de a dividir em duas fases (tabela 1). A primeira fase passou pela observação, registos fotográficos e registos de campo com o objetivo de perceber como é integrado o espaço exterior no dia a dia do grupo. Observar as interações do grupo com o espaço exterior e com os materiais disponíveis. A segunda fase diz respeito à intervenção propriamente dita. Levar para a instituição diversos materiais não estruturados, com o propósito de enriquecer o ambiente com materiais diversificados que não têm um significado predefinido, pois são as crianças que ao brincarem lho atribuem.

Fase I	Fase II
Observar as interações do grupo de crianças com o espaço exterior e com os materiais disponíveis	Observar e registar as interações das crianças com os novos materiais (não estruturados) no espaço exterior

Tabela 1 – descrição das fases do estudo

3. Análise de dados

3.1 Fase I do estudo

A primeira fase da investigação destina-se à identificação de um problema, tal como Amado e Cardoso (2014) defendem na sua obra.

Quando iniciei o estágio nesta Instituição deparei-me logo com o espaço exterior, e a falta de materiais com que as crianças pudessem brincar, explorar e aprender. Interroguei-me sobre o porquê deste espaço estar “abandonado em termos de qualidade ambiental (falta de recursos financeiros), e sem qualidade de estimulação (materiais e equipamentos)” (Bento, 2015, p.131). Os espaços exteriores devem oferecer oportunidades para as crianças experienciarem, enfrentarem desafios, fazerem escolhas e criarem relações de amizade com os outros, através do brincar. Cabe então à Instituição oferecer estes meios de aprendizagem, preparando o ambiente exterior de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

3.1.1 Objetivos

Estes são os dois objetivos desta primeira fase, que se basearam na observação do contexto e do problema encontrado, o espaço exterior da Instituição e os materiais disponíveis.

-  Perceber como é integrado o acesso ao espaço exterior no dia a dia das crianças;
-  Observar as interações das crianças com o espaço e materiais disponíveis;

3.1.2 Instrumentos para recolha de dados

Como refere Amado (2014), os instrumentos de recolha de dados podem ser diversificados. Para esta fase foram utilizadas a *entrevista informal (conversação)*, com o objetivo de captar a perspetiva das crianças sobre o espaço e os materiais com que estavam a brincar. Para além da conversação, foram utilizadas as fotografias e as notas de campo.

3.1.3 Recolha e tratamento dos dados

A primeira fase destinou-se à observação das interações do grupo de crianças com espaço exterior, mas também perceber quanto tempo é que estas passavam no mesmo.

Ao longo dos dias de observação percebi que o grupo frequentava muito o espaço exterior para brincarem de forma livre. Existiam também momentos no exterior, pensados pela educadora que serviam a hora da ginástica todas as quartas-feiras, de manhã. A meteorologia também ditava as idas ao exterior, pois se estivesse a chover ou frio o grupo não saía da sala. Contudo era um grupo que utilizava muito este espaço e era perceptível o entusiasmo e felicidade destes, como se pode confirmar na nota de campo, a seguir descrita:

“No dia 15 de abril, na hora do acolhimento a seguir à leitura da história a educadora perguntou ao grupo se queriam ir brincar para a rua, ao qual estes responderam:

J.M. – Sim! Gosto de brincar na rua com os meus amigos!

L. – Sim! C. (nome da educadora) posso andar de triciclo.

B.S. – Sim porque hoje está sol!

Para além destas crianças todas as outras estavam entusiasmadas e gerou-se na sala o burburinho habitual de quando o adulto refere que se vai para o exterior. O espaço exterior é integrado no dia a dia das crianças, não sendo utilizado todos os dias visto que a meteorologia que se fazia sentir também ditava se o grupo ia ou não à rua. Contudo, o grupo assiduamente brincava de forma livre pelo espaço exterior, em média 30 minutos por dia se a meteorologia o permitisse e se fossem os planos da educadora, pois esta se tivesse planeado uma atividade na sala estes já não iam brincar no espaço exterior.

Nota de campo (15 de abril de 2021)

O espaço exterior é amplo, mas de pequenas dimensões com um pequeno patamar ao qual as crianças pouco lhe acediam visto que, para lá chegarem tinham de subir umas escadas, e por esta razão os adultos muitas das vezes não autorizavam o acesso ao espaço. Deste modo, o grupo brincava no espaço reduzido e com escassos recursos para brincarem. Este foi um problema detetado ao longo da observação e das conversas informais tidas com as crianças. Aos meus olhos o espaço reduzido e com poucos brinquedos gerava constantemente conflitos entre as crianças, como descreve a seguinte nota de campo:

“No dia 21 de abril, da parte da manhã, as crianças brincam livremente pelo espaço exterior. Estão a brincar no escorrega e com os triciclos. Um grupo reduzido de crianças está a brincar na casinha ao faz de conta, estão a cozinhar sopa com folhas da árvore e pedras do chão. As crianças que brincam ou querem brincar com os triciclos estão em conflito porque não querem esperar pela sua vez para brincar. No escorrega o L. quer escorregar primeiro que todos os outros e por isso empurra os colegas que estavam já prontos para subir a escada do escorrega, gera-se logo uma grande confusão porque a L. cai e começa a chorar. Nesta situação a auxiliar teve de ir lá avisar o L. pelo mau comportamento pondo-o de castigo sentado num canto.”

Nota de campo (21 de abril de 2021)

Tendo em conta a nota supracitada, apenas numa manhã surgiram diversos conflitos, pois como é normal as crianças nesta faixa etária não conseguem controlar as suas emoções e por isso não conseguem entender que precisam de esperar pela sua vez para brincarem com um determinado objeto.

O que se denota é que as crianças, mesmo frequentando várias vezes o espaço exterior, não tiravam partido da sua exploração e das brincadeiras, visto que se tornavam monótonas, como está descrito na seguinte nota de campo:

“No dia 26 de abril, depois do lanche da tarde as crianças foram brincar para o exterior. Quando chego à rua, deparo-me com duas crianças sentadas, chego-me perto e pergunto o que estão a fazer. A B. responde-me nada. As duas crianças não estavam a brincar e depois de conversar com elas percebi que não brincavam porque já não gostavam dos

brinquedos da rua, estes são sempre os mesmos e a L. ainda frisou que nunca têm um brinquedo para brincar porque os rapazes lhos roubam. Para além disto, percebi que as duas meninas gostavam de ter mais brinquedos para brincar, brinquedos diferentes daqueles que estavam no espaço.”

Nota de campo (26 de abril de 2021)

De acordo com esta observação, ao longo de duas semanas, conclui-se que o espaço exterior é pobre em elementos naturais, mas também em brinquedos ou materiais para as crianças brincarem, o que provoca desentendimentos e conflitos. Para além disto, é um espaço reduzido tornando-se aborrecido para as crianças, e como está supracitado, estas podem perder o interesse em brincar, porque não lhes suscita interesse nem curiosidade.

3.2 Fase II do estudo

Esta fase destinou-se a dar resposta ao problema encontrado na fase I, oferecer mais oportunidades de interação das crianças com o espaço, através de novos materiais, já que os materiais disponíveis eram predominantemente estruturados, de plástico e em pouca quantidade, o que gerava conflitos entre as crianças pela partilha ou pelo tempo de espera a que a sua utilização obrigava.

Os materiais que foram selecionados para este estudo, vão ao encontro daquilo que está visto que são materiais que não existem no espaço exterior, mas também foram selecionados com o objetivo de abrirem os horizontes da imaginação das crianças.

A seleção passou por materiais de fim aberto e materiais não estruturados (tabela 2), como por exemplo:

Materiais não estruturados e de fim aberto
Blocos de madeira; Retalhos de tecidos; Terra; Água; Paus; Pinhas; Pedras; Conchas; Rolos de papel; Taças de plástico; Rolhas de cortiça; Rolhas de plástico; Nozes.

Tabela 2 - Seleção dos materiais usados na segunda fase do estudo

3.2.1 Objetivos, participantes, recolha de dados e procedimentos

A segunda fase do estudo teve como objetivo principal oferecer às crianças um espaço exterior mais enriquecido em experiências, subdividido em objetivos específicos:

- > Proporcionar momentos de contacto e brincadeira com materiais não estruturados, de fim aberto e ligados à natureza;
- > Observar e compreender o tipo de brincar que emerge do contacto com materiais não estruturados no exterior;
- > Avaliar qual o comportamento social da criança enquanto brinca com estes materiais;
- > Avaliar a utilidade destes materiais, no espaço exterior e a sua importância para as crianças e para a sua aprendizagem.

Para avançar com o estudo, foi necessário a seleção dos participantes. Esta seleção passou por duas fases. Em primeiro lugar, foi preciso perceber quem estava interessado em participar, por isso em conversa com o grande grupo foi explicado qual o objetivo e o porquê deste estudo. As crianças queriam todas participar, pois era algo novo e que suscitou a curiosidade e o interesse de todas. Em segundo lugar, foi elaborado um pedido de autorização a todos os encarregados de educação (apêndice 1) para que estes pudessem autorizar os seus educandos a participar neste estudo, bem como autorizar a captação de imagens e vídeos. O consentimento informado foi elaborado por mim e por outra colega, pois ambas tínhamos objetivos parecidos e por isso, os registos em vídeo foram captados pelas duas no mesmo período de tempo.

Participaram no estudo 15 crianças de uma sala de Jardim de Infância, com 4 anos de idade. Para garantir o anonimato das crianças, foram utilizadas as iniciais dos seus nomes. É de salientar que nenhuma criança foi forçada a participar no estudo, nem a brincar com os materiais quando a recolha de dados já estava a decorrer, tendo sido informadas que poderiam desistir se assim o desejassem.

Como mencionado no ponto sobre a metodologia, este estudo é um estudo qualitativo que tem por base os comportamentos dos participantes no contexto e na sua realidade, para que seja possível descrever a situação que se observou. A recolha de dados foi feita através de registos em vídeo e fotografias (apêndice 2), durante o mês de maio num determinado momento do dia sem que este interferisse com as rotinas e dinâmicas do contexto, pois o objetivo era filmar as idas ao exterior e o contacto com estes materiais, mas sem interferir com as rotinas.

As filmagens aconteciam uma vez por semana, a cada criança, durante 2 a 3 minutos. As crianças foram filmadas de forma aleatória para que não perturbasse o brincar e para não se sentirem inibidas ou constrangidas.

Posteriormente à recolha de dados, foi feita a análise dos mesmos em que de forma meticulosa os vídeos foram analisados e descritos, para que os resultados fossem registados em tabelas criadas com base na escala POS de Rubin (2001). Estas tabelas foram divididas em categorias de acordo com o que Rubin (2001) fundamenta em POS, como se pode observar na tabela 3.

Tipo de jogo	Definição e evidências
Jogo funcional	⇒ Prazer e estimulação sensorial através dos movimentos físicos;
Jogo exploratório	⇒ Explorar visualmente e auditivamente um objeto;
Jogo construtivo	⇒ Manipulação de objetos com intuito de criar ou construir algo;
Jogo dramático	⇒ Dramatizar situações do seu quotidiano ou dar vida a um objeto;
Jogo de regras	⇒ Brincar sabendo que existem regras; ⇒ Aceitar regras determinadas; ⇒ Competição com os outros ou com ela própria;
Comportamento social	Definição e evidências
Solitário	⇒ Brinca sozinha; ⇒ O foco é a sua brincadeira e não presta atenção ao que a rodeia;
Paralelo	⇒ Estar a brincar ao lado de outra criança, mas sem contacto;
Cooperativo	⇒ Brinca em grupo com um objetivo e um propósito para conseguirem obter algo;
Comportamento não brincar	Definição e evidências
Desocupado	⇒ Não existe um foco;
Diálogo	⇒ Conversa entre dois participantes sem contacto com os materiais;
Conflito	⇒ Conflito entre os participantes;
Espetador	⇒ Observar o brincar dos outros sem participar.

Tabela 3 - Categorias de jogo e não jogo adotadas da escala POS de Rubin (2001)

Tendo por base a tabela 3, estas foram as categorias utilizadas para analisar e tratar os dados obtidos. Estas categorias foram criadas de forma relevante e objetiva com o intuito de corresponderem ao que se pretende, ou seja, perceber o tipo de brincar que emerge do contacto com os materiais não estruturados.

Para além da categoria do tipo de jogo, surgem mais duas categorias relevantes para facilitar a compreensão do comportamento da criança quando contacta com os materiais. É de referir que nos vídeos podem surgir mais que um comportamento, optando-se assim pelo mais relevante.

3.2.2 Apresentação e Análise dos dados da fase II

A fase II teve como objetivo dar às crianças a oportunidade de contactarem com novos materiais tendo em vista a análise do tipo de brincar que emerge aquando do contacto com estes materiais. É neste ponto que são analisados os dados recolhidos de cada gravação.

Dados do dia 6 de maio

Participantes	Tipo de Jogo				Comportamento social			Comportamento não brincar			
	Funcional	Construção	Exploração	Dramatização	Solitário	Paralelo	Cooperativo	Desocupado	Diálogo	Conflito	Espetador
A		X			X						
B.C.				X	X						
B.S.											
C											
H											
I		X			X						
J.B.			X				X				
J.M.			X		X						
L		X			X						
L				X	X						
L				X			X				
M.B.			X				X				
M.L.				X	X						
S											
V				X			X				

Tabela 4 - Primeiro dia de observação e registo de dados

Os dados da tabela 4 representam as gravações do dia 6 de maio aos vários tipos de brincar que emergiram com os materiais não estruturados, bem como às interações que sucederam aquando da brincadeira. Analisando os dados, verifica-se que o tipo de jogo que mais se observou foi o sócio dramático, estando 5 crianças a brincarem ao faz de conta, com os materiais.

Já na coluna das Construções, verifica-se que 3 crianças brincavam com os materiais com a finalidade de construir ou criarem algo. E por fim, 3 crianças exploravam os diversos materiais.

Analisando os resultados, neste dia a categoria da dramatização é aquela que se evidencia em relação às restantes, o que sugere que os materiais disponíveis despertaram nas crianças a sua imaginação e criatividade.

No que diz respeito à subcategoria das interações, o comportamento mais frequente foi a interação solitária, com 7 crianças observadas. Verificando-se que as crianças, neste dia, estavam focadas em brincar sozinhas para melhor conhecerem os materiais.

Na interação cooperativa foram registadas 4 crianças o que apresenta um valor baixo, em relação à interação individualizada, tendo em conta que neste dia foram feitos registos em vídeo de 11 crianças.

Ainda é de salientar que o comportamento solitário de algumas crianças está ligado à subcategoria da dramatização, em que 3 crianças brincavam ao Faz de Conta, sozinhas. Podendo justificar-se por ser o primeiro contacto com os materiais. Na mesma linha de análise, o comportamento solitário aparece, ainda ligado à exploração. Indicando que as crianças preferiram brincar sozinhas com os materiais com o objetivo de explorar.

Por último a categoria da construção está diretamente ligada ao comportamento solitário, visto que 3 crianças brincavam às construções sozinhas. Esta análise evidencia que as crianças preferiram brincar sozinhas seguindo o plano que imaginaram quando pegaram nos materiais.

Por fim, é de referir que nos tipos de jogo, a coluna do jogo funcional está vazia, tal como a coluna do comportamento paralelo. Não se observou nenhuma criança com um comportamento que não se enquadra nos tipos de brincar, o que torna positiva a

exploração destes novos materiais que até então, não existiam neste espaço. Com esta análise, conclui-se que a dramatização foi o tipo de brincar que mais se observou, contudo de forma solitária.

Dados do dia 14 de maio

Participantes	Tipo de Jogo				Comportamento social			Comportamento não brincar			
	Funcional	Construção	Exploração	Dramatização	Solitário	Paralelo	Cooperativo	Desocupado	Diálogo	Conflito	Espetador
A				X			X				
B.C.											
B.S.											
C											
H								X			
I											
J.B.								X			
J.M.			X		X						
L		X					X				
L											
L		X					X				
M.B.			X				X				
M.L.				X			X				
S		X					X				
V		X					X				

Tabela 5 - Segundo dia de observação e registo de dados

Na tabela 5 estão representados os dados das gravações do dia 14 de maio, que como acima descrito, representam as diversas brincadeiras que emergiram no dia.

Neste dia, 5 crianças, assinaladas a amarelo, não foram filmadas pois não frequentaram a instituição. Foram registados dados das restantes 10 crianças.

Analisando a tabela do tipo de jogo, é de notar que se destaca a construção, podendo observar-se 4 crianças a brincar às construções com os materiais disponíveis. Tanto na exploração como na dramatização, foram observadas 4 crianças, 2 em cada categoria, indicando que, neste dia as crianças utilizaram os materiais, maioritariamente para brincar às construções.

Comparando os dados do dia 6 com os dados deste dia, pode-se ver a diferença que existe de um dia para outro. Num primeiro contacto com os materiais, as crianças utilizaram-nos para dramatizar situações quotidianas e da sua vida. Já no dia 14, as crianças utilizaram os materiais, maioritariamente para brincarem ao jogo construtivo, com objetivo de construir algo idealizado, através da manipulação dos materiais.

Continuando nesta linha de pensamento, na tabela do comportamento social está evidenciada a coluna do comportamento cooperativo, em que 7 crianças brincavam em conjunto com um propósito comum, sendo que 4 crianças brincavam às construções em conjunto, indicando que estas emergiram com um objetivo comum.

Este aspeto deve ser evidenciado, pois é importante o contacto e a brincadeira entre crianças, para que estas desenvolvam o sentido de cooperação, confiança e respeito pelo outro. Deve ser desde tenra idade que a criança desenvolve estes valores, úteis para a sua vida. As orientações curriculares para a educação pré-escolar (2016) defendem que “o trabalho entre pares (...), em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas, (...) alarga as oportunidades educativas (...) em que a criança se devolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras”. Para além disto ainda é explícito que a relação com o outro é importante para desenvolver-se e afirmar a sua autonomia.

Analisando a tabela 4, só uma criança estava a brincar sozinha, visto que o tipo de jogo que emergiu foi a exploração, o que infere que a criança poderia querer brincar sozinha para se concentrar na exploração do material.

Continuando a análise, é evidente que 2 crianças estavam com um comportamento que não poderá ser entendido, pelo observador como jogo. Neste caso, as crianças estavam a ter um comportamento desocupado, o que significa ausência de uma intenção aquando do contacto com os materiais.

Concluindo a análise, o tipo de jogo que mais emergiu neste dia foi o jogo construtivo, e o comportamento social cooperativo.

Dados do dia 21 de maio

Participantes	Tipo de Jogo				Comportamento social			Comportamento não brincar			
	Funcional	Construção	Exploração	Dramatização	Solitário	Paralelo	Cooperativo	Desocupado	Diálogo	Conflito	Espetador
A											
B.C.				X			X				
B.S.				X			X				
C											
H											
I											
J.B.											
J.M.		X					X				
L											
L											
L		X					X				
M.B.		X			X						
M.L.		X			X						
S											
V		X					X				

Tabela 6 - Terceiro dia de observações e registo de dados

Os dados da tabela 6 representam as gravações do dia 21 de maio aos vários tipos de brincar que emergiram com os materiais e as interações que sucederam aquando da brincadeira.

O dia 21 foi marcado pela ausência de 8 participantes, o que condicionou a obtenção de dados, visto que algumas crianças não foram filmadas todas as semanas, durante o mês de maio.

Analisando os dados registados evidencia-se a coluna das construções e da dramatização, como os tipos de jogo que emergiram com mais frequência, ou seja, 5 crianças brincavam às construções e apenas duas brincavam ao faz de conta. Concluindo-se que em comparação com o dia registado anteriormente, mais uma vez foram as construções que mais emergiram.

Analisando a categoria do comportamento social, 5 crianças estavam a brincar de forma cooperativa, sendo que 3 brincavam às construções. Quanto à dramatização, 2 crianças brincavam de forma cooperativa, podendo afirmar que brincavam juntas com um objetivo mútuo que seria, neste caso, brincar ao faz de conta com os materiais.

Neste dia, não foi detetado nenhum comportamento de não jogo, concluindo assim, que todas as crianças que foram filmadas tinham uma intenção na manipulação dos objetos fornecidos pelo observador.

Dados do dia 28 de maio

Participantes	Tipo de Jogo				Comportamento social			Comportamento não brincar			
	Funcional	Construção	Exploração	Dramatização	Solitário	Paralelo	Cooperativo	Desocupado	Diálogo	Conflito	Espetador
A		X					X				
B.C.				X	X						
B.S.											
C											
H								X			
I				X			X				
J.B.											X
J.M.				X			X				
L		X			X						
L											
L				X			X				
M.B.											
M.L.				X	X						
S											
V			X				X				

Tabela 7- Quarto dia de observações e registo de dados

Os dados da tabela 7 apresentam os resultados obtidos das gravações do dia 28 de maio, que como nos resultados registados nas tabelas acima, representam as brincadeiras que emergiram do contacto com os materiais não estruturados.

Como é evidente na tabela, só 9 crianças foram filmadas de um total de 15. Este também foi o último dia de recolha de dados.

De acordo com os dados apresentados na categoria tipo de jogo, pode-se constatar que 2 crianças manipularam os materiais disponíveis para brincarem às construções. Já na coluna ao lado, que corresponde à exploração apenas 1 criança brincou com os materiais com o intuito de os explorar. Na coluna da dramatização ou faz de conta é onde se evidencia um maior número de registos, neste dia 5 crianças utilizaram os materiais para imaginar e recriar uma cena do seu quotidiano ou do seu gosto. Nesta última gravação é evidente a espontaneidade das crianças quando brincam com estes materiais.

Continuando a análise da tabela 7, é o comportamento cooperativo que mais se destaca, visto que neste dia de gravação as crianças brincaram de forma conjunta e cooperativa, ajudando-se mutuamente enquanto brincam com os materiais. Para além disto, comparando os dados evidentes das duas colunas (dramatização e comportamento cooperativo) posso afirmar que 3 crianças enquanto brincavam ao faz de conta brincavam juntas, o que denota a importância evidente no contacto entre pares e os benefícios que este promove no desenvolvimento e autoconfiança da criança.

Em relação ao comportamento solitário 3 crianças brincavam sozinhas sendo que 2 brincavam ao faz de conta e 1 brincava às construções, concluindo que estes materiais foram usados e manipulados, para brincar principalmente ao faz de conta. Sendo este o principal objetivo, levar a criança a usar a sua imaginação quando interage e manipula os mesmos.

Por último, na tabela do comportamento de não brincar, foram registadas duas crianças que demonstraram um comportamento que não é considerado como um tipo de brincar. As crianças não mostraram interesse em manipular os materiais, estando uma com comportamento desocupado e a outra com um comportamento de espetador, podendo estar a observar uma brincadeira de outra criança, que no momento lhe despertou interesse.

Síntese de dados

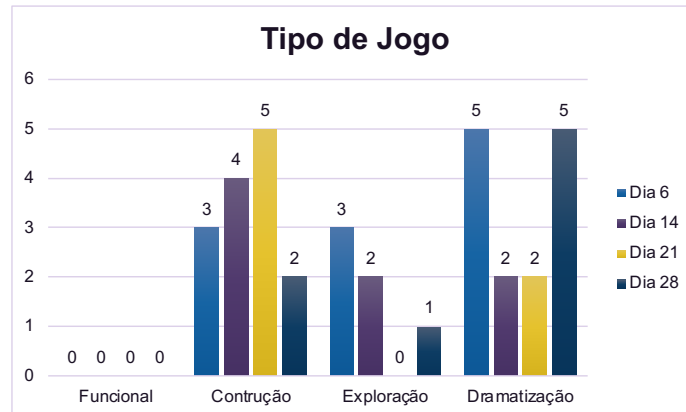


Gráfico 1 - Total dos resultados obtidos na coluna do tipo de jogo, nos diferentes dias de registo

- No gráfico 1 denota-se que o tipo de jogo que se destaca é a dramatização, visto que obtém o mesmo número de crianças, em dois dias de registos. A dramatização ou jogo dramático, de acordo com as OCEPE (2016), é um tipo de jogo simbólico que a criança cria para representar outras pessoas, animais ou objetos, com o intuito de recriar e representar sentimentos, ideias ou cenas do seu quotidiano;
- A dramatização e a construção são o tipo de jogo que se destaca, na análise dos dados registados, representando assim as brincadeiras que mais emergiram, ao longo desta investigação, aquando do contacto com os materiais não estruturados e de fim aberto. De acordo com Ferreira (2021), a faixa etária dos 3 aos 5 anos, “durante o brincar simbólico criam um roteiro, muitas vezes, elaborado e complexo em que os objetos simulados têm uma ação e refletem papéis da vida real ou imaginária”;
- A construção destaca-se ainda pelo dia 21, pois neste dia cinco crianças brincavam com os materiais, com o objetivo de construir e criar o que idealizaram;
- Denota-se que na exploração, o dia que se destaca é o dia 6, o dia em que se iniciou a investigação, indincando que a exploração surgiu com o intuito de experimentar os materiais que eram novos e desconhecidos no contexto. De

acordo com as OCEPE (2016) as crianças têm o prazer em explorar os materiais que lhes são disponibilizados para alargar as suas experiências e conhecimentos, com o intuito de desenvolverem a sua imaginação e criatividade, dando origem a novos tipos de brincadeiras, como as construtivas ou dramáticas. Ao explorarem as crianças envolvem-se em novas experiências, visto que manipulam os objetos para perceberem o que acontece, tal como ocorreu nesta primeira gravação em que foi visível movimentos de encher, esvaziar, pegar, apertar, entre outros;

- A coluna do jogo funcional não obteve nenhum registo denotando que o grupo de crianças não utilizaram os materiais com o objetivo de correr ou saltar. Mas sim, quando brincavam estas sentavam-se pelo chão e era visível que o foco passava pela concretização da ideia que previamente tinham idealizado;

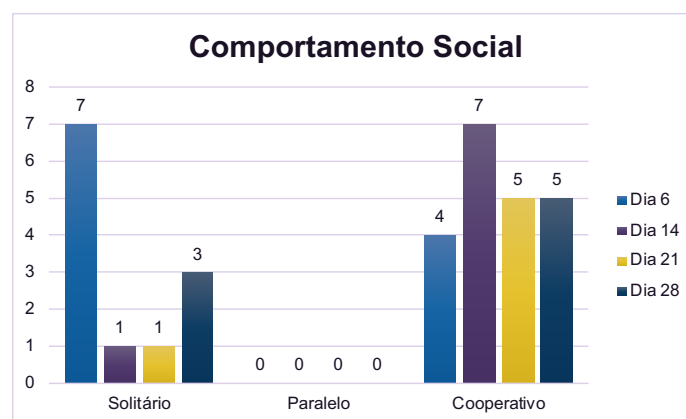


Gráfico 2 - Total dos resultados obtidos na coluna do comportamento social, nos diferentes dias de registo

- Os dados apresentados no gráfico 2, são relativos ao comportamento social que durante os quatro dias de registo foram evidentes;
- O comportamento social que se destaca é o cooperativo, o que indica que as crianças brincavam com os materiais, de forma conjunta. As OCEPE (2016), defendem que o trabalho cooperado é muito importante pois é uma maneira das crianças confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas que surgem ao brincarem juntas com um determinado objeto. Ao resolver os problemas as crianças desenvolvem a sua autoconfiança e o sentido de respeito pelo outro;

- O comportamento solitário destaca-se no dia 6, primeiro dia de gravações, o que dá uma visão ao observador. Este percebe que neste dia o foco das crianças era explorar os materiais individualmente, para as conhecerem. Ao explorarem os materiais individualmente as crianças analisam as mais variadas funcionalidades dos objetos;
- Em nenhum dia foi registado o comportamento paralelo, indicando que não existiu brincadeira em pares sem contacto ou troca de ideias, ou seja, cada criança brinca com o seu propósito. Algo que não aconteceu no decorrer da investigação;

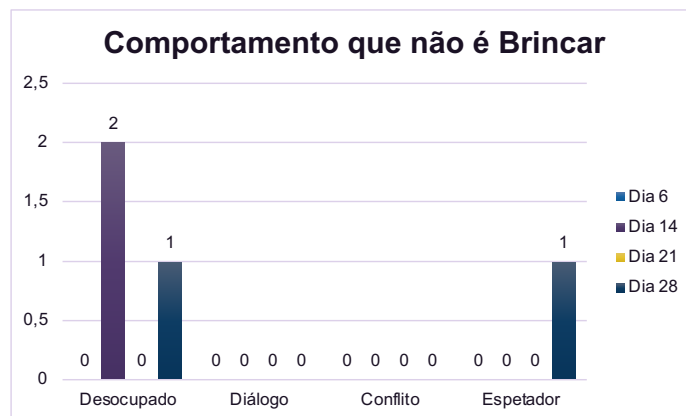


Gráfico 3 - Total dos resultados obtidos na coluna do comportamento que não é brincar, nos diferentes dias de registo

- No gráfico 3, estão representados o total de dados obtidos nos quatro dias de filmagens;
- Apenas foram detetados comportamentos que não são considerados tipos de brincar no dia 14 e 28;
- O comportamento que mais se destaca, é o comportamento desocupado, o que pode indicar que estas crianças estavam sem interesse ou curiosidade em brincar com estes materiais em determinados dias;
- Por fim, pode se afirmar que estes comportamentos foram pouco detetados, indicando a positividade do contacto com este tipo de materiais.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

Este estudo tinha como questão problema perceber quais as brincadeiras que emergem aquando do contacto com os materiais não estruturados e de fim aberto, materiais estes que não existiam no espaço exterior, onde decorreu esta investigação.

Numa primeira fase foi preciso perceber qual era o contacto das crianças com o espaço exterior, para de seguida ser posta em prática a investigação propriamente dita. Foi utilizado o registo em vídeo para analisar e registar todos os dados obtidos. Dos resultados obtidos podem-se destacar os tipos de jogos que mais emergiram, sendo estes a dramatização e a construção. De referir que a dramatização merece ainda mais destaque, visto que em dois dias distintos assume-se como a principal atividade a surgir.

De acordo com o que está referido no enquadramento teórico, os materiais não estruturados abrem os horizontes da imaginação das crianças, pois são materiais tão versáteis, que quando utilizados podem servir para brincar a tudo, e por este motivo a imaginação e a criatividade da criança estão ativas para criar e brincar ao que quiserem.

Com esta investigação percebi que a dramatização e a imaginação estão presentes quando a criança contacta com estes materiais, e por este motivo, o tipo de jogo que mais ocorreu ao longo desta investigação foi a dramatização. Com os resultados obtidos é evidente que a imaginação e a criatividade das crianças não tem limites e por isso não precisa de materiais com um propósito concreto para brincar.

Em relação à análise do comportamento social é de destacar o comportamento cooperativo, este é aquele que mais ocorre ao longo da investigação, que poderá ser reconhecido como o mais importante de entre os restantes, visto que é aquele que proporciona mais aprendizagens às crianças. Brincar de forma cooperativa é importante para o desenvolvimento social e emocional da criança, pois é com este contacto que poderá fazer escolhas e resolver problemas. Quando resolve um problema está a criar a autoconfiança que precisa para a sua vida. Para além disto torna-se uma melhor cidadã, pois desde cedo consegue perceber o outro e respeita as suas opiniões.

Nos comportamentos que não são considerados tipos de brincar, é destacado o comportamento desocupado, o que indica que em determinados dias, existiram crianças que não tinham intenção de brincar com os diversos materiais, demonstrando que não lhes proporcionavam curiosidade para brincarem.

Esta investigação/intervenção permite concluir que as crianças que participaram têm como preferências brincar ao faz de conta e às construções, talvez possa ser pela fase de desenvolvimento estar muito ligada à imitação do seu quotidiano e ao quererem descobrir e aprender incessantemente. Ao contactarem com estes materiais, as crianças ativam a sua imaginação e curiosidade para que possam aprender e adquirir conhecimento. Ferreira (2021) defende que as crianças com 3 a 5 anos de idade brinçam maioritariamente ao brincar dramático e às construções complexas.

A investigação permite ao profissional de educação perceber, que estes materiais quando são fornecidos ou incluídos no dia a dia da criança ajuda e dá oportunidade de aprender a brincar cooperativamente. Como está supracitado, as crianças quando contactam com estes materiais tendem a brincar de forma cooperativa, sendo uma mais-valia para desenvolverem a sua confiança e o respeito pelo outro, competências que serão cruciais para a sua vida.

Tal como em todas as investigações, esta também apresenta limitações, tais como o número reduzido de observações, tendo em conta o período curto em que o estudo foi executado, e para uma melhor compreensão o estudo deveria ser mais prolongado. Para além disto, uma outra limitação poderá ser a inconstante que foi encontrada durante as gravações, visto que, os participantes nem sempre estavam presentes quando era feita a gravação, podendo levar a um desfasamento dos resultados. Estas indicações são relevantes para um novo estudo a ser feito nesta área ou com o mesmo fundamento.

As vantagens deste estudo também são importantes de indicar pois foi possível concluir e reforçar a ideia de que o espaço exterior é importante e fundamental no dia a dia das crianças, e que deste podem tirar proveito a seu favor aprendendo e desenvolvendo a sua pessoa, trabalhando cooperativamente e envolvendo-se com o meio que a rodeia.

Outro ponto chave que se retira deste estudo é que as crianças são um "poço" de imaginação, visto que quando contactam com materiais diferentes e sem um objetivo definido, estas dão aso à sua imaginação e brincam aprendendo. Esta conclusão é importante também para os profissionais de educação refletirem sobre as suas práticas, pensando no tempo que é gasto ou não no espaço exterior, bem como a diversidade de materiais existem ou não no ambiente educativo.

Em jeito de conclusão, este trabalho também foi importante para mim, pois como futura profissional de educação aprofundei os conhecimentos sobre o espaço exterior e a sua importância, bem como sobre as virtudes que os materiais não estruturados possuem. A observação deve estar presente na prática de qualquer profissional de educação, e este trabalho deu-me a oportunidade de aprender a observar e a descodificar o brincar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação (2.a edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, A., Marques, L. & Baptista, M. C., (s.d). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?*. Direção Geral de Educação.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores - perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação, II. ª série, número 4*, 127-140.
- Borges, J. F. L., (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças*. Relatório de estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1o Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Santarém.
<https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2682/1/Relatório%20Joana%20Borges%20Versão%20Final.pdf>
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1o Ciclo*. Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casey, T., & Robertson, J. (2016). *Loose Parts Play*. Inspiring Scotland.
https://www.inspiringscotland.org.uk/wp-content/uploads/2017/03/Loose-Parts-Play-web.pdf?fbclid=IwAR05wnWWCj7SNOV-HxG6dbIh0x_iu-CQHtmPPxj5QTU_E1PED7aGilxrisk
- Coelho, A. S. (2017). Brincar e pedagogia em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 98-103.
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15, 24-35.
https://www.researchgate.net/publication/262180932_Nature_and_its_Influence_on_Children's_Outdoor_Play

- Drew, C. (2019). *Unstructured play: 13 pros & cons for learning*.
<https://helpfulprofessor.com/unstructured-play-based-learning/>
- England, L. (2019). Looking for Learning - Loose Parts. *Featherstone*.
- Ferreira, A. I. (2021). Brincar – do desenvolvimento à avaliação. Manual de apoio à aprendizagem n.º 1, Instituto Politécnico de Beja.
- Ferreira, A. M. F. (2014). *Interação criança-espaco exterior em jardim-de-infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freitas, M. L. L. U. (2010). A evolução do jogo simbólico na criança. *Ciências & Cognição* 2010, 15, 145-163.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10.
- Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Grant MacEwan College, Edmonton, Alberta, Canada.
- Houser, N., Roach, L., Stone, M., Turner, J., & Kirk, S. (2016). *Let the children play: scoping review on the implementation and use of loose parts for promoting physical activity participation*.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5690405/>
- Kishimoto, M. T. (1996). *O jogo e a educação infantil*. In Kishimoto, T. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. (cap. 1). São Paulo: Cortez editora, p.13-43.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. *I Seminário Nacional Nacional: Currículo em Movimento* (pp. 1-20). Belo Horizonte.
- Luz, M. C., Oliveira, M. C., & Souza, G. M. (2011). Brincar é muito mais que uma simples brincadeira: é aprender. *X Congresso Nacional de Educação - Educere* (pp. 13476-13484). Paraná: Universidade Católica.
- McMillan, M. (2014). Outdoor Play Matters - the benefits of outdoor play for young children. *Banardos*, 1-28.

- Meirelles, D. S., & Horn, M. G. S. (2017). O brincar heurístico: uma potente abordagem para a descoberta do mundo. Em S. Albuquerque, J. Felipe & L. Corso (Orgs.), *Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil* (pp. 69-83). Evangraf.
- Miller, D. L., Tichota, K., & White, J. (2009). *Young Children Learn Through Authentic Play in a Nature Explore Classroom*. Lincoln: Dimensions Educational Research Foundation. <https://dimensionsfoundation.org/wp-content/uploads/2016/07/youngchildrenauthenticplay.pdf>
- Ministério Público Portugal. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Procuradoria-Geral da República - Gabinete de documentação e direito comparado. <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracaodtoscrianca.pdf>
- Moyles, J. R. (2002). *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed Editora.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Parsons, A. (2011). *Young Children and Nature: Outdoor Play and Development, Experiences Fostering Environmental Consciousness, And the Implications on Playground Design*. Master of Landscape Architecture. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Pessoa, A. M., (2006). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa: Síntese de uma história*. Reflexão e ação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança*. 3a Edição. Livros Técnicos e Científicos.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens. (2a ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rolim, A. A., Guerra, S. S., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23, 176-180.

Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. University of Maryland: Center for Children, Relationships, and Culture.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação & Direção Geral da Educação (DGE).

Thigpen, B. (2007). Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles. *Zero too three*, 28 (1), 19-23.

Documentos reguladores da Instituição

Projeto Educativo, PE (2020)

APÊNDICES

Apêndice 1 – Consentimento Informado aos Encarregados de educação**Consentimento Informado**

Raquel Alexandra Fonseca Pereira e Sofia Isabel Matias Ribeiro, alunas do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, vêm solicitar a sua autorização para a participação do/a seu/sua educando/a num estudo de forma acerca dos tipos de brincar que as crianças desenvolvem com materiais não estruturados e naturais em contexto exterior, bem como os níveis de bem-estar e implicação que as crianças apresentam respetivamente em contextos interiores e exteriores.

A recolha de dados no estudo envolverá registos escritos, áudio, vídeo e fotográfico do seu/sua educando/a.

Salientamos que a participação da criança não acarretará qualquer dano ou prejuízo e que será garantida a confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como o anonimato do/a seu/sua educando/a após a divulgação dos resultados. A participação será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, se a criança manifestar essa vontade.

Para qualquer esclarecimento que entenda necessário poderá contactar-nos ou à educadora cooperante: (educadora - Cristina Cardoso).

Desde já agradecemos a sua colaboração!

Contactos:

Raquel Pereira – rakellpereira1217@gmail.com

Sofia Ribeiro – sofia12matias@gmail.com

Cristina Cardoso – cardoso.cristina64@gmail.com

As alunas de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Coimbra, abril de 2021



Eu, _____ autorizo ☐ ou não
autorizo ☐ o/a meu/minha educando/a _____
a participar no estudo proposto, e a consequente recolha de registos escritos e audiovisuais.

Apêndice 2 – Fotografias recolhidas ao longo do mês de maio





