



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

A importância de brincar ao ar livre: um estudo com crianças do Pré-Escolar

Catarina Sofia Ferreira de Oliveira



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Catarina Sofia Ferreira de Oliveira

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

A importância de brincar ao ar livre: um estudo com crianças do Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Joana Maria Guimarães de Oliveira

novembro de 2021

AGRADECIMENTOS

Desde o início do meu percurso académico até ao fim, foram muitas as pessoas que estiveram ao meu lado, os que me apoiaram e que sempre torceram para o meu sucesso. Assim termina mais um capítulo da minha vida, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta caminhada. É com muita alegria que passo a expressar o meu agradecimento a todos.

À minha orientadora, Joana Oliveira, pela disponibilidade, atenção, carinho, por todas as palavras de incentivo, pelo acompanhamento contínuo e por me guiar com a sua sabedoria ao longo destes meses de trabalho. Muito obrigada!

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo que me acompanharam neste percurso e me ajudaram a crescer, tanto pessoalmente como profissionalmente.

À educadora e professora cooperantes, pela confiança, orientação e partilha de conhecimentos, fundamentais para a melhoria das práticas e também para as práticas futuras, como educadora ou professora.

Aos meus pais, pelas palavras encorajadoras e por todo o apoio e confiança que sempre depositaram em mim. Agradeço também pela paciência em aturar-me nos momentos em que me sentia mais stressada e desmotivada. Desde o início sempre acreditaram em mim e nunca me deixaram desistir. Graças a eles consegui realizar um dos meus sonhos.

Ao meu irmão pelo carinho, apoio e por todos os incentivos ao longo da minha vida.

Ao meu namorado, por toda a sua paciência nos meus maus momentos e, principalmente, quando as saudades apertavam por estar tão longe. Agradeço também pelas palavras de incentivo, por querer sempre o melhor para mim e pelo amor incondicional. Foi das pessoas que mais me apoiou e encorajou a lutar por todos os meus sonhos, a ti muito obrigada.

Aos meus avós, por serem um exemplo de persistência e dedicação e por me terem transmitido que com esforço e empenho tudo é possível.

À minha madrinha Florbela, por todo o apoio, preocupação e carinho. Obrigada por ser uma madrinha presente e por festejar as minhas conquistas.

À minha amiga Diana, que conheci no primeiro dia que fui para Viana, obrigada por todos os momentos que vivemos juntas, pelas partilhas, pelo apoio, carinho, amizade e pela força que me deste ao longo deste caminho.

À minha amiga e parceira de estágio Carolina, por me acompanhares durante os 5 anos de curso com risos, lágrimas, silêncios, desabafos, e, sobretudo, com a tua amizade. Obrigada por todos os momentos divertidos (que não foram poucos) que passamos, por me aturares nos meus piores dias, por todos os conselhos, pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e por teres feito parte deste percurso.

À minha amiga Cláudia, que me acompanhou durante estes dois anos sempre com uma palavra amiga. Obrigada pela paciência, amizade, pelas longas conversas e desabafos e pelas frequentes palavras de conforto e entusiasmo.

Por último, agradeço a todas as crianças que fizeram parte deste percurso, por todos os sorrisos e mimos. Sem elas nada disto teria sido possível, obrigada por todos os momentos.

A todos que fizeram parte do meu percurso, o meu muito OBRIGADA!

RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Atualmente, as crianças cada vez passam menos tempo a brincar ao ar livre e em contacto com a natureza. É bastante preocupante que as crianças de hoje tenham pouca relação com o ambiente natural, tendo poucas oportunidades para explorar livremente o mundo que as rodeia. Portanto, desenvolveu-se um estudo com um grupo de crianças do pré-escolar com quatro anos de idade e os seus respetivos pais, onde se procurou compreender as razões pelas quais crianças em idade pré-escolar não brincam mais tempo no meio exterior, especialmente em espaços naturais. Posto isto, foram formulados quatro objetivos que orientaram a investigação: (1) identificar as opiniões dos pais sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza; (2) identificar os principais motivos que levam crianças de 4 anos a não brincarem regularmente ao ar livre; (3) conhecer as perceções dos seus pais sobre o risco; (4) comparar as brincadeiras dos pais, quando eram crianças, com as dos filhos.

A metodologia do estudo foi predominantemente qualitativa, interpretativa e descritiva, tendo os dados sido recolhidos através de observação participante, questionário, entrevista semiestruturada e registos fotográficos/audiovisuais.

A análise dos resultados expôs que 47,83% das crianças tem oportunidade de brincar diariamente ao ar livre e apenas 8,69% brinca diariamente em espaços naturais. Os pais deste grupo de crianças na sua infância brincavam de forma diferente dos seus filhos e a maioria sem a supervisão de um adulto, apesar de agora indicarem que é obrigatório que os filhos brinquem no exterior com supervisão. A maioria dos pais tem a noção que o tempo que os seus filhos brincam em meio natural é insuficiente e que é importante correrem riscos. O principal risco apontado é o brincar com ferramentas perigosas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Brincar em espaços exteriores; Brincar na natureza; Brincadeiras arriscadas

ABSTRACT

This report was developed as part of the Supervised Teaching Practice (PES) course of the Master's Degree in Pre-school Education and in Primary School Education of the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo.

Currently, children spend less time playing outdoors and in contact with nature. It is quite worrying that today's children have little relationship with the natural environment, having few opportunities to freely explore the nature world around them. Therefore, a research was developed with a group of four-year-old preschool children and their parents to understand the reasons why preschool children no longer play outdoors, especially in natural spaces. Four objectives were formulated to guide the research: (1) identify parents' views on their children's play outdoors and in nature; (2) identify the main reasons why 4-year-old children do not regularly play outdoors; (3) identify parents' perceptions of risk; (4) compare parents' play when they were children with their children's play.

The methodology of the study was predominantly qualitative, interpretative, and descriptive, and data were collected through participant observation, questionnaire, semi-structured interview, and photographic/audio-visual records.

The analysis of the results exposed that 47.83% of the children can play outdoors daily and only 8.69% play daily in natural spaces. Parents of this group of children in their childhood played differently from their children and most without adult supervision, although they indicate that it is mandatory for their children to play outside with supervision. Most parents are aware that the time their children play in nature is insufficient and that it is important to take risks. The main risk pointed out is playing with dangerous tools.

Keywords: Preschool Education; Outdoor Play; Playing in Nature; Risky Play

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	3
Caraterização do Contexto Educativo do Pré-escolar	3
Caraterização do meio local	3
Caraterização do Agrupamento/Jardim de Infância	4
Caraterização da sala de atividades e rotinas	9
Caraterização do grupo	18
Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar	23
Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	27
Caraterização do meio local	27
Caraterização do Agrupamento/Escola	27
Caraterização da sala de aula e horário	27
Caraterização da turma	29
Percurso da Intervenção Educativa no 1.º CEB	31
CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	34
Contextualização e pertinência do estudo	34
Objetivos do estudo	35
Fundamentação teórica	36
Importância do brincar para o desenvolvimento da criança	36
Brincadeira livre	39

Brincar em espaços exteriores.....	40
Brincar na natureza.....	45
Razões pelos quais as crianças já não brincam tanto no exterior.....	47
Consequências da privação do brincar.....	54
Risco.....	55
Estudos empíricos.....	61
Metodologia.....	64
Opções metodológicas.....	64
Participantes do Estudo.....	65
Métodos e instrumentos de recolha de dados.....	66
Observação.....	66
Questionário.....	68
Entrevista.....	69
Registos fotográficos/ audiovisuais.....	70
Calendarização do estudo.....	71
Procedimentos de Análise de Dados.....	72
Apresentação e discussão dos resultados.....	74
Análise do questionário aos pais.....	74
Análise das entrevistas realizadas às crianças.....	94
A semana da brincadeira.....	101
Conclusões.....	113
Limitações do estudo.....	117
Recomendações para futuros estudos.....	117
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
ANEXOS.....	129

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	5
Figura 2	6
Figura 3	6
Figura 4	7
Figura 5	7
Figura 6	8
Figura 7	10
Figura 8	11
Figura 9	11
Figura 10	12
Figura 11	13
Figura 12	13
Figura 13	14
Figura 14	14
Figura 15	15
Figura 16	15
Figura 17	16
Figura 18	19
Figura 19	28
Figura 20	30
Figura 21	75
Figura 22	75
Figura 23	76
Figura 24	76
Figura 25	77
Figura 26	78
Figura 27	79
Figura 28	80
Figura 29	81
Figura 30	82
Figura 31	84

Figura 32	85
Figura 33	85
Figura 34	87
Figura 35	88
Figura 36	94
Figura 37	95
Figura 38	98
Figura 39	98
Figura 40	99
Figura 41	101
Figura 42	102
Figura 43	104
Figura 44	104
Figura 45	105
Figura 46	106
Figura 47	108
Figura 48	109
Figura 49	110
Figura 50	110

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	8
Tabela 2	18
Tabela 3	29
Tabela 4	72
Tabela 5	96

LISTA DE ABREVIATURAS

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

A.C.E.P. – Associação Cultural e de Educação Popular

EB1 – Escola Básica

ELI – Equipa de Intervenção Precoce

ESE-IPVC – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório realizou-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Aqui encontra-se descrito todo o trabalho realizado tanto em contexto educativo Pré-Escolar como de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

O relatório encontra-se dividido em três capítulos: o primeiro é referente às práticas realizadas, o segundo refere-se ao trabalho de investigação e, por fim, o último capítulo apresenta a reflexão global sobre a PES.

No primeiro capítulo é apresentada a caracterização dos dois contextos de estágio, do Pré-Escolar e do 1.ºCEB. Aqui é realizada uma descrição do meio local, a caracterização do agrupamento, do Jardim de infância (JI) e da escola básica, do grupo de crianças/alunos, das salas de aula e das rotinas. Também é apresentado o percurso da intervenção educativa, incluindo as áreas de conteúdo abordadas nos contextos.

No segundo capítulo é descrito todo o trabalho de investigação desenvolvido, encontrando-se dividido em cinco subcapítulos. O objetivo principal desta investigação é compreender as razões pelas quais crianças em idade pré-escolar, não brincam mais tempo no meio exterior, especialmente em espaços naturais. No primeiro subcapítulo é realizada uma introdução onde é descrita a pertinência do estudo, bem como a problemática e os objetivos de investigação. O segundo subcapítulo aborda toda a recolha e análise bibliográfica necessária para a fundamentação teórica desta temática e analisam-se alguns estudos empíricos. No terceiro subcapítulo descrevem-se as opções metodológicas, identificam-se os participantes do estudo e apresentam-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados (observação, questionário, entrevista, registos fotográficos/audiovisuais), a calendarização do estudo e os procedimentos de análise de dados. No quarto subcapítulo encontra-se a apresentação e análise dos dados obtidos, onde é feita a análise dos questionários aos pais, a análise das entrevistas às crianças e análise da semana da

brincadeira. Por fim, o quinto subcapítulo refere as conclusões do estudo e as suas limitações, bem como as recomendações para intervenções futuras.

No terceiro capítulo é realizada uma reflexão global sobre todo o percurso realizado nos dois contextos, na qual são apresentadas as experiências vivenciadas e os obstáculos que foram surgindo ao longo da PES enquanto educadora e professora estagiária.

CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Neste capítulo apresenta-se a caraterização do contexto e o percurso educativo onde decorreram as duas etapas da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Numa primeira parte, apresenta-se o contexto educativo do Pré-escolar e, numa segunda parte, contexto educativo do 1.º CEB.

A apresentação dos contextos educativos está distribuída pela caraterização do meio local, descrevendo o contexto geográfico, socioeconómico e cultural da freguesia onde se desenvolveu a PES. Carateriza-se também o jardim de infância/escola básica, a sala de atividades e realiza-se uma caraterização global da turma/crianças, nas diferentes áreas e domínios do currículo.

Para cada contexto será realizada uma descrição do percurso da intervenção educativa.

Caraterização do Contexto Educativo do Pré-escolar

Caraterização do meio local

O jardim de infância (JI) onde decorreu a PES pertence a uma freguesia da região norte de Portugal Continental que tem como capital de distrito a cidade de Viana do Castelo que está integrada na sub-região NUT II do Alto Minho. Esta cidade está delimitada a norte pelo concelho de Caminha, a leste pelo concelho de Ponte de Lima, a sul pelos municípios de Barcelos e Esposende e a Oeste pelo oceano Atlântico. Viana do Castelo é constituído por 27 freguesias, com aproximadamente 314 km² de área e 85.864 habitantes (CMVC, 2020; INE, 2021).

Como pontos turísticos de interesse nacional, o maior destaque vai para o Santuário de Santa Luzia, situado num dos pontos mais altos de Viana do Castelo e, a Romaria da Nossa Senhora da Agonia, sendo considerada uma das maiores romarias do país. Estes são considerados dois dos maiores pontos turísticos da cidade. Além destes dois pontos turísticos, destaca-se ainda, o Museu do Traje, o Teatro Municipal Sá de Miranda, a Biblioteca Municipal e, por fim, o Navio-hospital Gil Eannes. Este concelho tem uma vasta

riqueza paisagística, devido ao facto de dispor de rio, de monte e de mar, sendo três cenários propícios à ocupação dos tempos livres, sendo possível praticar diversos desportos e modalidades náuticas e terrestres.

Como referido anteriormente, a PES realizou-se numa das 27 freguesias de Viana do Castelo. Esta freguesia é conhecida como uma das duas freguesias urbanas tradicionais, sendo que tem uma ocupação de 11,86 km² e uma população de aproximadamente de 25.206 habitantes em 2021 (INE, 2021).

Os setores laborais predominantes são: a indústria naval, pesca, artesanato e comércio.

Caraterização do Agrupamento/Jardim de Infância

A PES foi desenvolvida num JI da rede pública pertencente a um agrupamento de escolas do concelho de Viana do Castelo, numa sala com 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. No ano letivo 2020/2021, frequentaram o Jardim de Infância 90 crianças, cuja faixa etária variava entre os três e os seis anos de idade, distribuídas por quatro salas.

O estabelecimento onde foi desenvolvida a PES faz parte de um agrupamento que inclui dois JI, duas escolas do 1.º CEB e uma escola do 2.º e 3.º CEB.

A nível das infraestruturas, o JI é composto por espaços exteriores e interiores com diferentes potencialidades. No que diz respeito às infraestruturas, apresenta halls de entrada com bengaleiros para pertences pessoais; uma sala de isolamento; uma sala de arrumos; quatro salas de atividades; três casas de banho de apoio às crianças; placards onde expõem os trabalhos; um gabinete destinado às educadoras; duas casas de banho para os adultos; dois vestuários; duas bibliotecas; uma cozinha; um refeitório espaçoso; um polivalente com casa de banho, onde são realizadas as sessões de educação física, e dois anexos no exterior.

Em relação aos recursos existentes nesta instituição de ensino, o mobiliário dentro da sala é suficiente para o desenvolvimento das atividades e encontra-se em razoável

estado de conservação. A nível de materiais, a sala onde se desenvolveu a PES possui uma quantidade suficiente de materiais para o desenvolvimento de atividades em todas as áreas.

O polivalente (figura 1) é um espaço amplo e iluminado onde se realiza o acolhimento das crianças da parte da manhã, antes do início das atividades letivas. Este espaço dispõe de uma televisão e de um leitor de DVD, bem como várias mesas e cadeiras. Além disso, este espaço funciona também como ginásio e encontra-se equipamentos com diversos materiais, sendo específico para apoio às atividades de educação física, como por exemplo, arcos, cones, colchões, túnel, bolas, materiais esponjosos, entre outros.

Figura 1

Polivalente



De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que podem oferecer” (Silva et al., 2016, p. 27).

O espaço exterior é amplo e está subdividido em quatro espaços. Está apetrechado com algumas estruturas de madeira, uma caixa de areia, casinha, troncos, pneus, baloiços, trapézio e brinquedos. A utilização dos diferentes espaços faz-se de forma alternada entre os quatro grupos que, devido à situação pandémica causada pelo vírus COVID-19, estão a

funcionar por bolhas. Neste JI existem duas bolhas, na primeira bolha estão a sala 1 e 2 e na segunda as salas 3 e 4. Estas duas bolhas nunca estão juntas no mesmo espaço.

O primeiro espaço exterior (figura 2) é composto por troncos, árvores, um baloiço, um escorrega e um pneu. Neste espaço as crianças têm a oportunidade de estar em contacto com terra batida.

Figura 2

Primeiro espaço exterior



O segundo espaço exterior (figura 3) é composto por uma caixa de areia, uma casinha, um baloiço e vários brinquedos (pás, baldes, pratos, entre outros). As crianças neste espaço têm a oportunidade de estar em contacto com areia.

Figura 3

Segundo espaço exterior



O terceiro espaço exterior (figura 4) é composto por uma mesa, triciclos e um espaço onde vivem porquinhas-da-índia. O pavimento deste espaço é em cimento.

Figura 4

Terceiro espaço exterior



O quarto espaço exterior (figura 5) é composto por um escorrega e equipamento de parque infantil. O pavimento do espaço é em borracha, antiderrapante e acolchoado. Todos os equipamentos estão cobertos.

Figura 5

Quarto espaço exterior



Também existe também uma horta pedagógica (figura 6) que está a ser reestruturada pelo facto de o JI ter ganho um projeto da Missão Continente. Este projeto, intitulado “Vamos à Horta” foi elaborado pela equipa de educadoras do estabelecimento, em

conjunto com a Associação de Pais. Este espaço permite aos quatro grupos de crianças usufruírem de uma estufa onde poderão fazer várias sementeiras e plantações, observar e registar a biodiversidade e o crescimento de plantas e insetos, assim como explorar o processo de compostagem e de recolha de água da chuva para a rega.

Figura 6

Horta pedagógica e estufa



O horário de funcionamento do JI (tabela 1), divide-se em horário de componente letiva e horário de componente da Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). A componente letiva funciona das 9h às 12h30m e das 14h às 15h30m e a componente não letivas decorrem das 8h às 9h e posteriormente, das 15h30m até às 18h30m.

Tabela 1

Horário de funcionamento do jardim de infância

Horário	Atividades
8h – 9h	AAAF
9h- 12h30m	Componente Letiva
12h30m – 14h	Almoço
14h – 15h30m	Componente Letiva
15h30m – 18h30m	AAAF

O grupo de funcionários presentes neste JI encontra-se dividido em duas componentes: pessoal docente e pessoal não docente. O pessoal docente é composto por

quatro educadoras, cada uma responsável por um grupo de crianças, uma educadora coordenadora do estabelecimento e uma professora de música disponibilizada pela Câmara Municipal de Viana do Castelo, exercendo a atividade em coadjuvação com as educadoras titulares dos grupos. As atividades comuns são planificadas em conjunto pelas educadoras que supervisionam de igual forma as atividades da AAAF. A planificação destas atividades é feita pelas animadoras com a coadjuvação das educadoras. Este JI conta também com uma equipa de pessoal não docente constituída por quatro assistentes, duas animadoras, três tarefeiras e duas cozinheiras.

A Associação de Pais, a Câmara Municipal, a União de Freguesias, a Biblioteca Municipal, a ESE-IPVC e a Associação Cultural e de Educação Popular (A.C.E.P.) colaboram nas atividades extracurriculares do JI.

Em suma, pode considerar-se que o JI reúne boas condições para o desenvolvimento da interação social e da aprendizagem, tanto ao nível de infraestruturas, como ao nível de materiais disponíveis.

Caraterização da sala de atividades e rotinas

A sala de atividades dispõe de um espaço razoável para o número de crianças que integram o grupo, sendo possível a mobilidade entre as mesas e as áreas de interesse. A sala está bem organizada, arrumada e tem inúmeras janelas grandes que permitem a entrada de luz natural, a visualização e acesso ao exterior. A sala proporciona um ambiente seguro e saudável para as crianças, com boa circulação de ar, temperatura adequada, superfícies limpas e em bom estado de conservação.

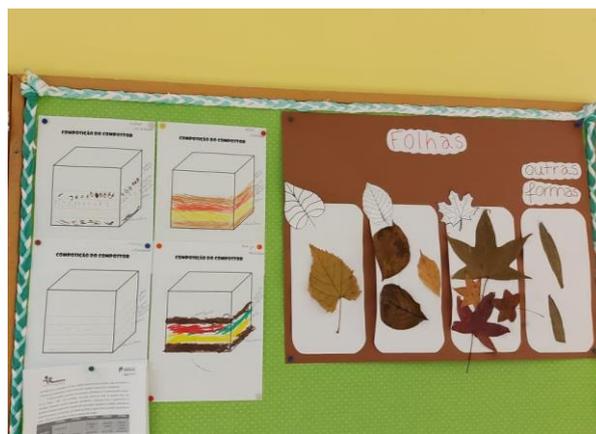
As mesas estão organizadas em fila e cada cadeira contém a foto de uma criança da sala. As crianças ao longo do dia utilizam as mesas para a concretização de atividades propostas pela educadora em grande grupo, como para a realização de atividades inseridas nas áreas do desenho, da expressão (recorte e colagem) e dos jogos de mesa.

No exterior da sala de atividades, existe um placar e, por baixo disso, há cabides onde as crianças colocam os casacos, as batas e as mochilas. Neste mesmo espaço também existe

um cabide com os fatos da chuva e as galochas das crianças. Tanto no interior como no exterior da sala os placares contêm alguns trabalhos realizados pelas crianças associados, geralmente, a diferentes temáticas (figura 7).

Figura 7

Placar do interior da sala



A sala encontra-se dividida em nove áreas: a área da casinha, da biblioteca, dos jogos de mesa, dos jogos de construção, do desenho, da expressão (recorte e colagens), da massinha, da pintura e do quadro de giz. As áreas estão devidamente identificadas, delimitadas e separadas, o que permite uma boa organização. As crianças dividem-se pelas áreas conforme as regras, havendo um limite de crianças em cada uma. As crianças utilizam o quadro das áreas, para assinalarem com a sua fotografia a área que pretendem ir. O número de crianças por áreas foi estabelecido pela educadora, de modo a facilitar e a proporcionar um bom desempenho em cada área. Para além disso, as crianças conhecem bem a organização do espaço e dos materiais (que estão acessíveis), permitindo assim ter autonomia durante a sua arrumação, encontrando-se organizadas em caixas e prateleiras.

Além destas nove áreas, existe a área do acolhimento (figura 8). É uma área fundamental, pois é onde se realizam as reuniões em grande grupo, as crianças têm oportunidade para trocar ideias, cantar, contar histórias e refletir sobre o dia. Esta área é muito propícia ao desenvolvimento da linguagem oral, pois há sempre conversas; da linguagem escrita (hora do conto); do raciocínio lógico-matemático através do quadro das presenças; do conhecimento do mundo (diálogos, registar o tempo); da formação pessoal

e social, pois a criança tem de saber respeitar os outros quando estes estão a falar e, por último, a expressão musical através das lengalengas e canções (ex: canção do bom dia).

Figura 8

Área do acolhimento



Na área da casinha (figura 9) as crianças têm ao seu dispor um mobiliário adaptado à escala das crianças. Esta é uma das áreas mais procuradas pelas crianças e permite desenvolver nas crianças “uma imagem coerente do seu mundo mais imediato. As crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem, a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos uma das outras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 188).

Figura 9

Área da casinha



Na área da biblioteca (figura 10), as crianças têm ao seu dispor uma estante com livros infantis e fantoches. Nesta área “as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 202). Esta área a criança desenvolve a imaginação, pois vai recontando as histórias através das gravuras. Verificou-se que esta era a área menos procurada pelas crianças.

Figura 10

Área da biblioteca



Na área de jogos de mesa (figura 11), as crianças têm ao seu dispor vários puzzles e jogos encontrando-se arrumados num armário de madeira com várias divisões, ao qual as crianças têm acesso. Esta área permite à criança desenvolver o raciocínio lógico-matemático, a atenção, a linguagem oral, quando comunicam com outras crianças e a formação pessoal e social porque têm de saber partilhar materiais, sendo uma das áreas também mais procuradas.

Figura 11

Área de jogos de mesa



Na área dos jogos de construção (figura 12) as crianças dispõem de diferentes materiais de construção como legos, Playmobil, carros, bonecos, animais, blocos de encaixe, blocos de madeira, entre outros. Nesta área podem estar seis crianças e, é uma das áreas mais procuradas, pois os materiais existentes permitiam às crianças realizar diversas construções, de forma individual ou em pequeno grupo. É uma área que potencia muito as atividades de exploração, imitação, faz-de-conta e, matemáticas através da resolução de problemas. É igualmente uma área que favorece e estimula a cooperação e a socialização (Hohmann & Weikart, 2011).

Figura 12

Área dos jogos de construção



Na área do desenho (figura 13), as crianças têm ao seu dispor vários materiais como folhas, lápis de cera, marcadores, lápis de cor, entre outros. Esta área permite desenvolver a motricidade fina, através do manuseamento do lápis e desenvolver a linguagem escrita e a imaginação, sendo uma das áreas mais procuradas.

Figura 13

Área do desenho



Na área da expressão (figura 14), dispõem de materiais como cola, revistas, jornais para o recorte e colagem, tesoura. As crianças têm a oportunidade de experimentar, criar, recriar e aperfeiçoar capacidades. Esta área desenvolve nas crianças a criatividade e a motricidade fina, tendo por objetivo o contacto com técnicas de expressão plástica. Não se verificou muita procura por parte das crianças, podendo considerar-se uma das áreas menos procurada.

Figura 14

Área da expressão



Na área da massinha (figura 15), as crianças têm a oportunidade de modelar plasticina utilizando vários materiais (moldes, pratos, entre outros). Esta área é muito procurada pelas crianças, estando praticamente sempre cheia. Nesta área, as crianças desenvolvem a criatividade, autonomia e a motricidade fina.

Figura 15

Área da massinha



Na área da pintura (figura 16), dispõem de um cavalete, tintas e pincéis. As crianças têm a oportunidade de fazer pintura de expressão livre diariamente. Esta área permite desenvolver o sentido estético, a autonomia, a imaginação, a capacidade de usar corretamente os materiais, sendo uma área muito procurada (Silva et al., 2016).

Figura 16

Área da pintura



Na área do quadro de giz (figura 17), dispõem de um quadro preto e giz de várias cores. Nesta área apenas podem permanecer duas crianças de cada vez e, têm a oportunidade de desenvolver a sua imaginação, melhorando técnicas de desenho. Esta área tem ligações com as diferentes áreas e domínios, principalmente, a expressão motora e plástica. É uma área procurada pelas crianças.

Figura 17

Área do quadro de giz



Relativamente às rotinas, por volta das 9h a assistente operacional encaminha as crianças para a sala de atividades. À medida que as crianças chegam, sentam-se no seu lugar. Este é um momento para conviver com as crianças e partilhar vivências. Por volta das 9h30m a educadora dá início às rotinas, começando por perguntar quem é o chefe, quem vai tratar das porquinhas-da-índia, quem vai tratar da horta e quem vai à compostagem. Estas tarefas estão organizadas numa tabela com os respetivos dias da semana e as fotografias das crianças e, é afixada na sala para que todas as crianças tenham a oportunidade de visualizar. Posto isto, inicia-se a canção dos bons dias e, as crianças têm a oportunidade de escolher como querem acompanhar o ritmo da música, sendo que, por vezes acompanham batendo palmas ou tocando um instrumento (maracas ou pandeiretas realizadas por eles). De seguida, à vez, cada criança é chamada para marcar a presença, assinalando com um círculo, letra ou uma cruz no respetivo nome e dia da semana. O chefe em conjunto com as restantes crianças, contam no quadro das presenças quantas crianças estão na sala e quantas estão a faltar.

Terminadas as rotinas, são realizadas as atividades orientadas pela educadora para esse dia. Por volta das 10h30m as crianças comem o lanche da manhã (fruta e meio pão) e vão para o recreio. Quando as condições climáticas não permitem ir para o exterior, as crianças ficam a brincar nas áreas da sala de atividades, quando permite as crianças vão para um dos espaços do exterior. No recreio brincam livremente, sendo sempre supervisionadas pela assistente operacional, até por volta das 11h. O jardim de infância neste ano letivo (2020/2021) optou por cada criança ter um fato específico (jardineiras forradas) para quando o tempo estiver mais frio possam brincar no exterior. Por volta das 11h as crianças só regressam à sala de atividades (só se estas se encontrarem no espaço exterior) quando a educadora ou auxiliar os chama e, ficam até às 12h30m a realizar atividades orientadas pela educadora. Por volta do 12h, antes de iniciar a hora do conto, as crianças realizam a higiene pessoal em pequenos grupos, para quando a leitura da história terminar irem para a hora do almoço. Quando termina a hora do conto, as crianças formam um “comboio” para irem almoçar, sendo que é sempre o chefe o primeiro da fila. Então a parte da manhã termina às 12h30m, para a hora de almoço. No final poderão brincar no parque exterior (quando as condições climáticas o permitem) ou vão para a sala do conto/receção, sendo sempre supervisionadas pela assistente operacional. A parte da tarde inicia às 14h e retornam à sala de atividades até às 15h, onde permanecem a realizar atividades orientadas pela educadora. Por volta das 15h as crianças comem o lanche da tarde (meio pão e leite). No final lanche, às 15h30m, algumas crianças são entregues aos seus encarregados de educação e as restantes permanecem no prolongamento de horário até às 18h30m.

Para além das rotinas descritas, durante a semana, as atividades orientadas pela educadora, seguem uma sequência, como podemos verificar na tabela 2.

Tabela 2

Organização das atividades semanais

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Educação Física		Atividades na horta	Atividades de Expressão	Organizar e arrumar trabalhos
	Hora do conto	Hora do conto	Hora do conto	Hora do conto	Hora do conto

Tarde

Atividades na horta

Caraterização do grupo

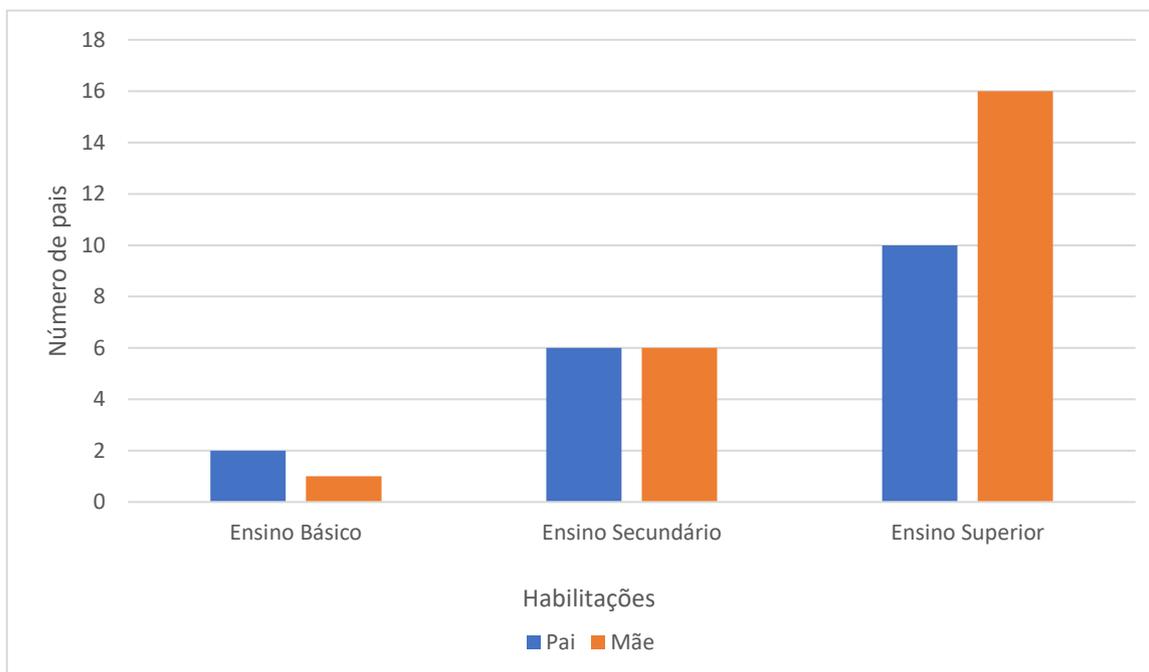
O grupo com o qual foi desenvolvido a PES, era composto por 25 crianças com três e quatro anos de idade (as crianças com três anos de idade, até 31 de dezembro completaram os quatro anos), sendo 18 do sexo masculino e sete do sexo feminino. Neste grupo, 24 crianças já tinham frequentado o jardim de infância no ano transato e uma criança era proveniente de outra instituição. Duas crianças apresentam características comportamentais do espectro autista. Estas duas crianças exigem uma intervenção educativa muito individualizada. De momento encontram-se em fase de observação pela ELI (Equipa de Intervenção Precoce).

De um modo geral, todas as crianças vivem num ambiente familiar aparentemente estável, habitando com os pais e respetivos irmãos na mesma habitação. Existem alguns casos em que o progenitor se encontra a trabalhar no estrangeiro.

Relativamente às habilitações dos pais, podemos verificar que variam entre os vários níveis de ensino, desde o ensino básico até ao ensino superior, sendo mais frequente o ensino superior (figura 18).

Figura 18

Habilitações académicas dos pais



A maioria das crianças são pontuais e assíduas, faltando apenas quando estão doentes. Devido ao COVID-19, e por opção dos pais, duas das crianças não estão ainda a frequentar o JI aguardando o desenvolver da situação.

O grupo mostrou-se dinâmico, ativo, empenhado, curioso, participativo e motivador, sempre muito bem-disposto. Revelaram entusiasmo e demonstraram interesse pelas atividades, colocando questões pertinentes e dando respostas muito adequadas, contudo, em algumas atividades, normalmente nas de grande grupo, perdiam facilmente a concentração, ficando mais irrequietos.

É um grupo que gosta muito de brincar no exterior, demonstrando muita criatividade e imaginação nas suas brincadeiras.

Segundo Piaget este grupo de crianças encontra-se no estágio pré-operatório que é caracterizado pela representação simbólica, imaginação e egocentrismo intelectual.

A nível de desenvolvimento, as crianças deste grupo encontram-se dentro dos padrões normais de desenvolvimento cognitivo e psicoafectivo, mas tratava-se de um grupo heterogéneo relativamente ao seu desenvolvimento cognitivo e pessoal.

Segundo Silva et al. (2016), a área de Formação Pessoal e Social é uma área que se pode caracterizar como abrangente, pois está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Nesta área, pretende-se desenvolver nas crianças o sentido de autonomia, solidariedade, responsabilidade, respeito pelos valores e diferenças entre pessoas e culturas, etc. Em relação ao grupo de crianças envolvido na PES, verifica-se que relativamente ao conhecimento de si, o grupo sabe o seu nome próprio, o nome dos pais, dos irmãos e dos avós. Também sabem a sua idade e o sexo, reconhecendo a sua fotografia.

No que refere à autonomia, o grupo demonstra ter noção das rotinas e regras da sala, embora algumas crianças sintam alguma dificuldade em cumpri-las. A maioria das crianças arruma sozinha os materiais e os brinquedos no seu lugar e demonstram sentido de responsabilidade no desempenho de tarefas. Apesar desta autonomia crescente ao nível de atividades de sala e exterior, verifica-se alguma necessidade de apoio ao nível das refeições e da ida à casa de banho.

No que diz respeito à relação com os outros, o grupo tem uma boa relação com os adultos da sala, a educadora e a assistente operacional, sendo afáveis e correspondendo às indicações e/ou advertências do adulto com prontidão. No momento estão todos adaptados e sentem-se bem no JI. Estão a construir as suas relações com os pares, procurando ser amistosos e procurando o entendimento. Colaboraram na definição de regras de convivência, compreendem o seu sentido e a sua finalidade, mas ainda têm alguma dificuldade em cumpri-las.

A Área de Expressão e Comunicação distingue-se pelos diversos domínios (o domínio da educação motora; o domínio da educação artística com o subdomínio das artes visuais, subdomínio da dramatização, subdomínio da música e subdomínio da dança; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e, o domínio da matemática), porque “constitui formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus

pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 43).

No domínio da educação motora, verifiquei que a maioria das crianças, exceto uma porque tem problemas a nível motor, dominava diversas habilidades locomotoras, não locomotoras e manipulativas. Ao longo da PES, foram realizadas, semanalmente, sessões ligadas a este domínio, o que permitiu observar e praticar habilidades motoras. No que se refere à manipulação de objetos, as crianças ainda demonstram algumas dificuldades no agarrar e lançar uma bola. A respeito das habilidades de locomoção, as crianças conseguem andar em bicos de pés, subir escadas, contornar obstáculos, correr em velocidade e andar sobre uma linha reta e em zig zag.

Nas OCEPE (2016) é possível identificar no domínio da educação artística quatro subdomínios, que são os seguintes: o subdomínio das artes visuais; dramatização; música; e dança. Relativamente às habilidades de manipulação fina, a maioria das crianças, consegue manipular corretamente um marcador, lápis e pincéis, no entanto, algumas crianças apresentam dificuldade em utilizar certos objetos de forma adequada, como abotoar e desabotoar botões e manusear a tesoura, sendo que demonstravam dificuldades em pegar corretamente na tesoura e em recortar pelo limite delineado. O grupo gosta de fazer colagens, pinturas no cavalete, desenhar no quadro de giz e mexer em plasticina, fazendo criações muito originais. No subdomínio da dramatização, as crianças recriavam experiências da vida quotidiana e situações imaginárias, utilizando materiais dessa área e atribuindo-lhes diversos significados (ex: com as cadeiras da casinha representaram os assentos de um carro). Em relação ao domínio da expressão musical, Silva et al. (2016) verificou-se que o grupo gostava de cantar, de explorar e manusear os instrumentos, principalmente a pandeireta e a maraca. As crianças conseguem identificar sons do quotidiano e dos animais. Este grupo tem contato com este domínio nas suas rotinas e em diversas atividades.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita algumas crianças demonstram dificuldades quer na pronúncia das palavras, por omissão ou troca de fonemas, quer na construção das frases. Apesar disso, quase todas as crianças do grupo participam por sua

iniciativa nas situações de comunicação oral, sendo criativas nas suas produções orais e demonstrando imaginação na descrição de acontecimentos ou vivências. A linguagem é valorizada como um meio de relacionamento com os outros, proporcionando uma base para a resolução de conflitos, apaziguadora, alternativa à agressão, dando às crianças uma forma de resolver os problemas entre elas. As crianças manifestaram interesse pela narração diária de histórias, com o objetivo de promover o gosto pela leitura. Na hora do conto, as crianças mostravam entusiasmo e até nos momentos de pré e pós-leitura, em que eram colocadas diversas questões. Segundo Mata (2008), a leitura de histórias é uma atividade muito importante, pois promove o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário e permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita.

Segundo Silva et al. (2016), nos primeiros anos, os conceitos matemáticos adquiridos podem influenciar de forma positiva as aprendizagens e, é nestas idades que a educação matemática pode ter um maior impacto. Ao longo da PES, as crianças tiveram a oportunidade de brincar e desenvolver o interesse e curiosidade pela matemática através do contacto com diversos materiais como puzzles e legos. As crianças deste grupo estavam em contacto com a matemática diariamente, através das rotinas diárias, quando contavam quantas crianças estavam presentes e quantas estavam a faltar, usando a representação gráfica, no quadro das presenças. A maioria das crianças do grupo conhecia corretamente a sequência numérica (até 20) e eram capazes de associar o número (até 10) a uma determinada quantidade de objetos. No entanto, algumas crianças ainda confundiam determinados números (ex: confundem o 6 com o 9). Demonstraram conhecimento dos conceitos de grande e de pequeno, sendo capazes de agrupar objetos por cor e tamanho. Também conseguiam continuar e reproduzir padrões, no entanto, demonstram dificuldades em relação à lateralidade. As crianças deste grupo já nomeavam e identificavam as formas geométricas elementares (quadrado, retângulo, círculo e triângulo) e distinguiam, no meio envolvente, objetos aos quais associavam as formas geométricas.

Por último, a área do Conhecimento do Mundo, é considerada “uma área integradora, porque permite mobilizar aprendizagens de todas as outras áreas. As crianças

vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais”(Silva et al., 2016, p. 85). Nesta área, o brincar é visto como algo essencial, mostrando que as crianças podem aprender de forma não estruturada.

Em relação à higiene, as crianças deste grupo realizam a sua higiene pessoal em vários momentos do dia e demonstram noção da importância da mesma. Demonstram conhecimentos como o de separar o lixo, utilizando corretamente os ecopontos. No geral, as crianças conseguem identificar o estado do tempo através da sua observação, as estações do ano de acordo com as suas características e têm noção das diferentes partes de um dia (manhã, tarde e noite) e reconhecem unidades básicas do tempo, o antes e o depois. Apresentam algumas dificuldades na sequência semanal, sendo necessário a ajuda de um adulto para que as crianças refiram o dia correto. O grupo possui algumas noções básicas sobre o seu meio, a importância de uma alimentação saudável, a higiene e saúde e, também, alguns cuidados a ter com a Natureza.

Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar

A PES decorreu num JI, ao longo de 14 semanas, três dias por semana (segunda-feira a quarta-feira). As três primeiras semanas corresponderam a um período de observação e as seguintes de implementação, alternado com o par pedagógico, com duas semanas intensivas (cinco dias).

As semanas de observação foram importantes, pois foi possível compreender as rotinas, perceber quais são os pontos de maior interesse do grupo e os seus gostos, bem como as suas preferências, o grau de desenvolvimento em que se encontram e a adaptação das crianças à nossa presença. Também foi possível observar as estratégias e metodologias usadas pela educadora cooperante.

Na primeira semana de implementação foi abordada a temática do Outono, explorando a área de expressão e comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da educação artística, domínio da educação física e domínio da matemática) e área do conhecimento do mundo (conhecimento do ambiente natural e social). Esta primeira implementação consistia em reconhecer o que acontece no outono; identificar as

características das folhas agrupando-as consoante essa característica (cor, forma, tamanho); na carimbagem de folhas em pasta modelar; realização de um jogo (jogo das cores) e, na realização de uma lembrança sobre o outono, decorando frascos transparentes com folhas das árvores. Nesta semana, as crianças tiveram a oportunidade de realizar diversas atividades a partir de um elemento natural (folhas das árvores). Na área de expressão e comunicação, no domínio da matemática, as crianças trabalharam através de uma contagem, a identificação, da quantidade maior ou menor. No domínio da educação artística e o subdomínio das artes visuais as crianças desenvolveram tarefas de colagem, a técnica do decalque e do carimbo. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir histórias relacionadas com o tema (hora do conto), seguido de questionamento. No domínio da educação física foram trabalhados aspetos como a cooperação em situação de jogo e o cumprimento de regras.

Na segunda semana de implementação abordou-se a temática da alimentação. Na área do conhecimento do mundo, identificaram os alimentos saudáveis e os alimentos não saudáveis. No domínio da educação física, realizaram um percurso onde praticaram formas de deslocamento e controlo dos movimentos do próprio corpo. No domínio da matemática, as crianças tiveram de reproduzir uma sequência de figuras de frutas pela mesma ordem que aparece nos cartões, realizar contagens e identificar a quantidade maior e a menor. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir histórias relacionadas com o tema (hora do conto), seguido de questionamento. No domínio da educação artística, o subdomínio das artes visuais, realizaram uma pandeireta recorrendo a colagens e desenhos.

Na terceira semana de implementação, que correspondeu à semana intensiva, foi abordada a temática dos animais (domésticos e selvagens), bem como as suas características. A área do conhecimento do mundo foi a mais abordada ao longo desta semana. Nesta área, as crianças tiveram de associar os animais à sua sombra, colocar o cartão de um animal na coluna que corresponde ao meio onde vivem, identificar as características dos animais relativamente ao seu revestimento, modo de locomoção e ao número de patas e, identificar os animais domésticos e selvagens através de um jogo. No domínio da matemática, as crianças tiveram de classificar os animais consoante o seu

tamanho, utilizando noções de grandeza; associar os animais, unindo as duas partes do animal e, reproduzir e identificar a ordem pela qual os animais aparecem nos cartões. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir histórias relacionadas com o tema (hora do conto), seguidas de questionamento. No domínio da educação artística, subdomínio da música, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir uma música relacionado com o tema, no subdomínio das artes decoraram a imagem de um animal através da carimbagem (rolha de cortiça) ou colagem de algodão, no subdomínio do Jogo dramático/teatro, visualizaram a dramatização de uma história.

A quarta semana de implementação ocorreu na semana das festividades de natal. Esta semana de implementação consistia na realização de uma atividade ligada à motricidade (jogo e percurso); na concretização de um jogo sobre os instrumentos musicais; na contagem de bolas em pinheiros; na concretização de um cartão de natal e, na confeção de bolachas de natal (amanteigada e de chocolate). Na área do conhecimento do mundo, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer principais características do pinheiro (manso e bravo), como também puderam observar e tocar (explorar texturas) numa pinha, folha do pinheiro e a casca do tronco. No domínio da educação física, realizaram um percurso onde praticaram formas de deslocamento e controlo dos movimentos do próprio corpo e foram trabalhados aspetos como a cooperação em situação de jogo e o cumprimento de regras. No domínio da matemática, as crianças realizaram contagens e identificaram a quantidade maior e a menor. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir histórias relacionadas com o tema (hora do conto). No domínio da educação artística, subdomínio da música, realizaram um jogo para conhecer e experimentar alguns instrumentos musicais, acompanhando o ritmo da música. No subdomínio das artes visuais, realizaram um cartão de natal, utilizando a técnica do carimbo com uma rolha de cortiça e com a sua própria mão.

Na quinta semana de implementação, foi abordada a temática “As experiências e brincadeiras no exterior”. A área do conhecimento do mundo, foi a mais abordada ao longo desta semana, as crianças realizaram diversas experiências relacionados com a flutuação, dissolução, absorção e magnetismo. No domínio da educação física, realizaram um

percurso onde praticaram formas de deslocamento e controlo dos movimentos do próprio corpo (andar, rastejar, rolar, saltar a pés juntos e a pés afastados) e foram abordados aspetos como a cooperação em situação de jogo e o cumprimento de regras. No domínio da matemática, as crianças realizaram contagens e identificaram a quantidade maior e menor. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir e analisar histórias relacionadas com o tema (hora do conto). No domínio da educação artística, no subdomínio da música, realizaram um xilofone, com materiais recicláveis (garrafas de vidro e colher de madeira). As crianças tiveram a oportunidade de tocar e verificar que cada garrafa produz um som diferente. Na atividade ligada ao trabalho investigativo, as crianças tiveram a oportunidade de brincar livremente através de atividades não estruturadas, relacionadas com o conhecimento do mundo físico e social, o domínio da matemática, o subdomínio das artes visuais e o subdomínio da música.

Na última semana de implementação, não foi possível implementar atividades devido à paragem das aulas presenciais em todo o país. Porém, planificamos a semana normalmente com o tema “O inverno”. Para essa semana estava previsto trabalhar as seguintes áreas: a área de expressão e comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da educação artística, domínio da educação física e domínio da matemática) e a área do conhecimento do mundo.

Em suma, todas as implementações foram planeadas de forma que as crianças desenvolvessem os seus conhecimentos, através de diversas atividades, e, também adquirissem novos conhecimentos.

Durante o período de intervenção, foi possível observar uma evolução notória do grupo, mais especificamente, ao nível da linguagem e das regras da sala. Algumas crianças tinham dificuldades na pronúncia das palavras e ao longo das sessões foram melhorando.

Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Caraterização do meio local

A PES relativa ao 1.º CEB foi realizada numa escola básica (EB1) pertencente à mesma União de Freguesias onde havia sido realizada a componente de Educação Pré-Escolar.

Caraterização do Agrupamento/Escola

O Agrupamento onde a EB1 está inserida engloba nove espaços educativos, três JI, cinco escolas do 1.º CEB (uma com JI), uma escola básica do 2.º e 3.º CEB e uma escola secundária. Todos estes espaços já existem há algumas décadas.

A escola do 1.º CEB partilha o espaço com um JI. O espaço interior possui dois pisos e é composto por oito salas de aula, uma sala de apoio educativo/experiências/música, um refeitório, um polivalente com arrumos, uma biblioteca, uma sala informática, uma sala de docentes e instalações sanitárias destinadas a alunos e professores.

O espaço exterior é bastante amplo e é constituído por um campo de futebol, uma horta e um espaço com terra. Maioritariamente o espaço exterior é cimentado, tendo poucos espaços verdes. No que diz respeito à equipa educativa, a escola é formada por 15 docentes do 1.º CEB, quatro assistentes operacionais e duas assistentes responsáveis pela cozinha. Esta escola acolhe oito turmas (duas turmas de cada ano de escolaridade), desde o primeiro ao quarto ano de escolaridade, tendo no total 166 alunos.

O horário de funcionamento da EB1 é de segunda a sexta-feira das 7h:45m às 18h.

Caraterização da sala de aula e horário

A sala de aula onde decorreu a PES caracteriza-se por ser um espaço bem iluminado, com janelas amplas que ocupam uma lateral e o fundo da sala. Esta sala encontrava-se equipada com computador, projetor, tela e quadro de giz. As paredes laterais possuíam cortiça, onde eram afixados materiais educativos e trabalhos/cartazes produzidos pelos

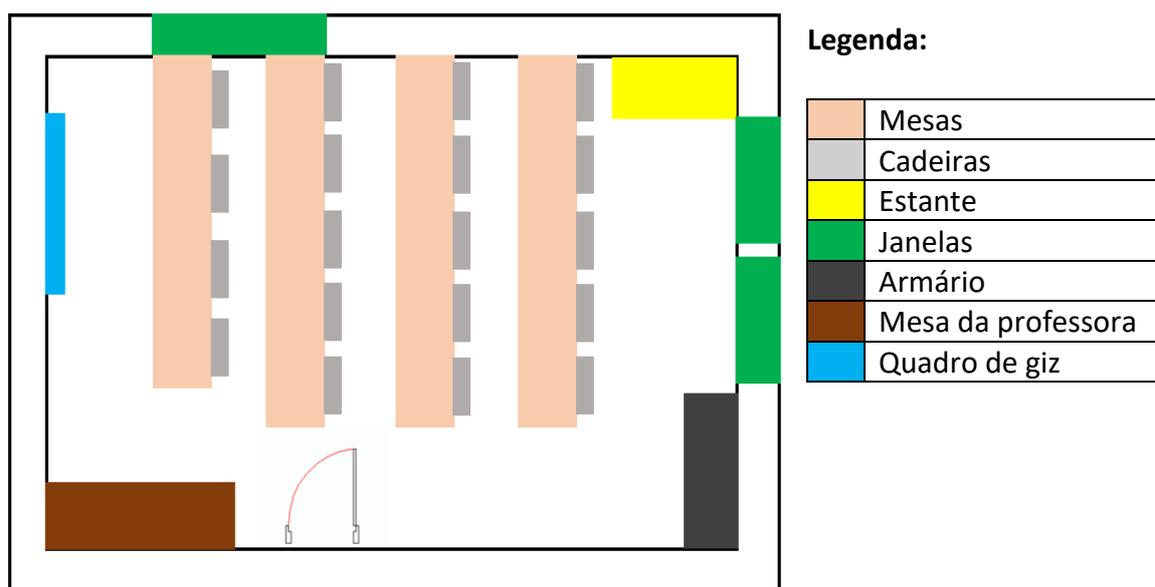
alunos. Este espaço contém um radiador elétrico para a regulação da temperatura ambiente.

Os alunos estavam organizados em mesas individuais onde guardam os livros e o material escolar. As mesas estavam dispostas em fila o que privilegia o trabalho individual, mas não facilita o trabalho em grupo. A sala possuía uma estante para a arrumação dos ábacos horizontais e um armário que se destinava à arrumação de materiais, bem como os dossiês dos alunos.

A sala está disposta segundo a seguinte imagem (figura 19).

Figura 19

Disposição da sala



O horário da turma (tabela 3) divide-se em dois blocos: o bloco da manhã das 9h às 12h:30 e o bloco da tarde das 14h às 15h:30m. É de referir que os alunos entravam, todos os dias, às 9h e saíam às 15h30m, tendo intervalo da manhã entre as 10h30m e as 11h, e intervalo do almoço entre as 12h30m e as 14h. Os blocos relativos a cada aula duravam, no máximo, uma hora e trinta minutos.

Tabela 3*Horário da turma*

	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h-10h30m	Português	Matemática	Português	Português	Português
11h-12h30m	Matemática	Português Ed. Artística	Matemática	Matemática	Matemática
14h-15h30m	Matemática Ed. Musical	Ap. Estudo (TIC)	O. C Ed. Física	Estudo do Meio	Estudo do Meio

Caraterização da turma

A turma onde foi realizada a PES encontrava-se no 1.º ano de escolaridade e era composta por 19 alunos, 14 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Os alunos encontravam-se na faixa etária correspondente ao ano de escolaridade que frequentavam, tendo idades compreendidas entre os seis e os sete anos. A turma tinha um aluno identificado com necessidades educativas especiais (NEE). Este aluno apresenta um atraso na linguagem e por isso, frequenta a terapia da fala. No entanto, há dois alunos que necessitam bastante do apoio do professor na realização das tarefas, pois demonstravam, em diversos momentos, que não compreendiam o que era pedido e não conseguiam resolver as atividades propostas de forma contínua.

Todos os alunos eram assíduos, faltando apenas às atividades letivas por motivos de doença ou imprevistos pontuais. É uma turma com ritmos de trabalho bastante distintos.

As principais dificuldades/ problemas da turma ocorriam ao nível da concentração, pois os alunos distraem-se facilmente e estão sempre a conversar com os colegas, sendo necessário chamar algumas vezes a sua atenção. Alguns alunos apresentam dificuldades na

realização das tarefas, na compreensão das questões, na expressão escrita, na construção/organização textual, na interpretação de problemas e no cálculo mental.

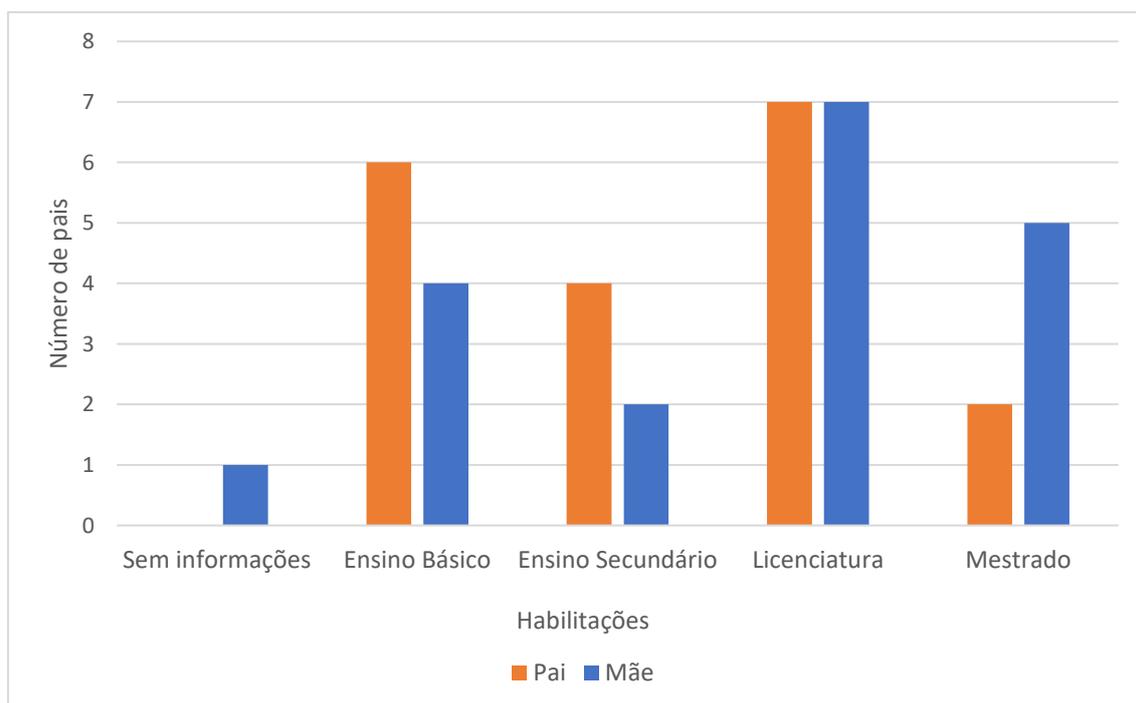
Em relação aos aspetos positivos, destaca-se que é uma turma muito participativa. Os alunos demonstravam sempre muito interesse, entusiasmo e empenho na realização das atividades. Estavam sempre motivados para aprender cada vez mais. A maioria dos alunos evoluiu a nível de desempenho e autonomia.

Em termos socioeconómicos, as famílias da turma onde decorreu a PES relativa ao 1.º Ciclo são de estrato médio/alto.

No que se refere às habilitações académicas dos pais, estas são, na sua maioria, no ensino superior (figura 20).

Figura 20

Habilitações académicas dos pais



Percurso da Intervenção Educativa no 1.º CEB

A Prática de Ensino Supervisionada, referente ao 2.º semestre, realizou-se durante 11 semanas. As três primeiras semanas corresponderam a um período de observação e as semanas seguintes a um período de implementação, sendo alternadas com o par pedagógico. As regências decorreram de segunda a quarta-feira, havendo uma semana intensiva (5 dias) para cada elemento do par pedagógico.

As semanas de observação permitiram um melhor conhecimento da turma, os seus pontos de interesse, as dificuldades e o grau de desenvolvimento dos alunos, bem como as suas personalidades. Deste modo, foi possível interagir com os alunos para estabelecer uma relação de confiança, conhecer as rotinas, horários, a organização da turma e os métodos de trabalho adotados pela professora cooperante.

As semanas de implementação foram planificadas tendo em conta os conteúdos fornecidos pela professora cooperante.

Relativamente à área disciplinar de Português, foram trabalhados diversos domínios. No domínio da Oralidade, os alunos puderam expor as suas ideias, responder a questões do dia-a-dia e a interpretar textos lidos.

No domínio da Leitura e Escrita, realizaram exercícios sobre a divisão silábica e a contagem do número de sílabas. Também aprenderam alguns grafemas e dígrafos, conheceram palavras onde esses grafemas estão presentes, legendaram imagens, elaboraram frases com as palavras que aprenderam e liam em voz alta para os seus colegas, treinando assim a escrita e a leitura. Todas as segundas-feiras os alunos tinham a oportunidade de ler pequenos textos, treinando assim a leitura. Nas terças-feiras os alunos realizavam um ditado do texto sobre o grafema abordado. Os erros ortográficos que os alunos davam no ditado eram corrigidos no hospital das palavras. O hospital das palavras consiste em assinalar as palavras que estão com erros na coluna do emoji doente e na coluna do emoji a sorrir escrever as palavras corretamente. Com esta atividade os alunos tinham a oportunidade de identificar o erro, fazendo assim a autocorreção. No domínio da Gramática, descobriram algumas regularidades no funcionamento da língua,

nomeadamente na flexão em número. Realizaram alguns jogos como o “Bingo do plural”, jogos de tabuleiro e quizzes.

Relativamente à área curricular de Matemática, no domínio dos Números e Operações, foram trabalhados a adição e a subtração de números inteiros, através da realização de exercícios e de jogos, resolveram problemas de adição e subtração recorrendo ao material multibase e ao ábaco horizontal, aprenderam os números naturais até ao 100 e identificaram o valor posicional de um algarismo. Também exploraram a tabela do 100, efetuando contagens progressivas e regressivas.

No domínio Geometria e Medida, realizaram exercícios de identificação das diferentes moedas do sistema monetário da área do euro. Também realizaram atividades sobre a organização do calendário, como por exemplo: identificar os meses do ano; identificar os meses com 28/29, 30 e 31 dias; completar os meses do ano e identificar o primeiro e o último dia da semana.

Na área disciplinar de Estudo do Meio, trabalharam diferentes blocos. No Bloco 1 - À descoberta de si mesmo, os alunos realizaram atividades sobre a sua identificação e a saúde do seu corpo. Foi realizada uma atividade onde tiveram de desenhar o seu retrato, escrever o seu nome, a sua idade, o que mais gostam de fazer e a comida preferida. Também realizaram atividades onde tiveram de: ordenar as imagens consoante a ação (procedimento da lavagem das mãos); identificar os objetos necessários para a higiene pessoal; identificar os alimentos saudáveis e não saudáveis e reconhecer as ações que mostram uma boa higiene pessoal. No Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir uma história “O livro da família” de Todd Parr e expor as suas opiniões sobre este assunto. Também tiveram a oportunidade de desenhar a sua família, criando uma lembrança para levarem para casa. Neste bloco, realizaram atividades sobre o grau parentesco da família e representaram a sua família numa árvore genealógica. No Bloco 3 - À descoberta do ambiente natural, foi abordado o tema dos animais, onde identificaram os animais aquáticos, aéreos e terrestres, indicaram alguns animais existentes na savana, floresta e na quinta, identificaram os animais domésticos e selvagens, e o modo de locomoção e revestimento de cada animal. Realizaram vários

quizzes sobre estes conteúdos. Neste bloco, também realizaram atividades sobre as estações do ano, onde realizaram atividades sobre as características das estações do ano (exemplo: identificar o vestuário que corresponde à estação do ano).

Na disciplina de Educação Física, trabalharam o Bloco 1- perícias e manipulações, realizaram exercícios como: lançar e pontapear uma bola em precisão a um alvo fixo; conduzir uma bola contornando os obstáculos e driblar uma bola. No Bloco 2 - deslocamentos e equilíbrios, os alunos tiveram a oportunidade de: transpor obstáculos sucessivos em corrida; fazer a cambalhota à frente; equilibrar em cima de um banco sueco; rolar, rastejar e saltar a pés juntos e afastados. No Bloco 4 - jogos, os alunos realizaram vários jogos como: “Camaleão”; “Barra do lenço”; “Pescadores”, entre outros. Em todas as aulas de educação física os alunos realizavam exercícios de aquecimento no início da aula para a preparação do sistema cardiorrespiratório e exercícios de relaxamento no fim da aula para o controlo da respiração e alongamento muscular.

Relativamente à área da Educação e Expressão e Plástica, realizaram desenhos e criaram uma bandeira em cartolina A₃ utilizando lápis, lápis de cor, marcadores e lápis de cera e a colagem de papel crepe. Também tiveram a oportunidade de realizar colagens com algodão.

Na área de Expressão e Educação Dramática, no Bloco 1- jogos de exploração, os alunos realizaram o jogo do “espelho”. Para este jogo a turma foi dividida em pares e um aluno tinha de realizar um gesto à sua escolha e o colega tinha de imitar esse gesto. Posto isto, os alunos trocavam de posições para que todos tivessem a oportunidade de realizar e copiar os gestos. No Bloco 2 - jogos dramáticos, os alunos realizaram diversos jogos como: “Mímica”, “A fila dos gestos”, “Quem sou eu” e “Todas as coisas do mundo inteiro”.

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se, primeiramente, a contextualização e a pertinência do estudo, assim como a problemática e os objetivos de investigação. De seguida, apresenta-se a fundamentação teórica referente ao tema em estudo, a metodologia e a apresentam-se e analisam-se os dados. Por fim, apresentam-se as conclusões e as limitações do estudo.

Contextualização e pertinência do estudo

Nos últimos anos temos assistido a um “declínio acentuado do brincar espontâneo da criança ao ar livre” e a uma diminuição do “tempo de aventura, risco e atividade lúdica e motora na natureza” (Neto, 2020, p. 154).

Atualmente, as crianças cada vez passam menos tempo a brincar ao ar livre e em contacto com a natureza, tendo poucas oportunidades para explorar livremente o mundo que as rodeia. Este assunto é bastante preocupante, pois o contacto com o meio natural é essencial para que a criança possa crescer saudável. A sociedade de hoje valoriza pouco o brincar livre, pois muitos pais assumem que é mais vantajoso para o desenvolvimento da criança o brincar estruturado do que o brincar livre num espaço exterior (Hanscom, 2018; Neto, 2020).

Ferland (2006) e Neto (2020) consideram que as crianças de hoje têm pouco tempo para brincar, pois têm a maior parte do seu tempo organizado pelos adultos.

O brincar ao ar livre e na natureza oferece muitas vantagens e benefícios para o desenvolvimento da criança. Por vezes, esses benefícios não são valorizados pelas famílias e pelos profissionais de educação. Um dos motivos mais mencionados pelos pais é a falta de tempo. Outros motivos para as crianças estarem afastadas dos espaços ao ar livre são o aumento da densidade de tráfego automóvel, o uso das novas tecnologias, os receios pela segurança e os medos por parte dos pais em relação a possíveis perigos ou acidentes a que as crianças possam estar sujeitas (Bilton et al., 2017; Ferland, 2006; Neto, 2020).

Brincar é extremamente importante, pois ao brincar as crianças desenvolvem competências cognitivas como memória, atenção e pensamento crítico. Durante o brincar,

a criança cria situações imaginárias, recria e repensa acontecimentos da sua realidade, assume papéis diferentes, portanto, a brincadeira proporciona oportunidades para as crianças se tornarem criativas e, ainda, melhora o desenvolvimento social e possibilita à criança conhecer-se a si mesma (Hanscom, 2018; Sarmiento et al., 2017).

A brincadeira livre é fundamental, pois promove o gosto pela aprendizagem e traz bastantes benefícios para o desenvolvimento da criança (Hanscom, 2018; L'Ecuyer, 2017a; Neto, 2020).

Bilton et al. (2017) referem que é importante “cuidar para que o brincar no espaço exterior seja marcado por momentos de fascínio e de proximidade com a natureza, fomentadores de sentimentos positivos em torno do processo de aprendizagem” (p. 29).

Os espaços naturais são ambientes calmos e espaçosos para as brincadeiras das crianças. Nesses espaços as crianças têm a oportunidade de brincar e de pôr em prática a sua criatividade e atribuir novos significados, por exemplo, um pau pode transformar-se numa varinha mágica ou numa cana para pescar, as folhas podem tornar-se ingredientes para uma comida ou notas e/ou moedas para pagar algo (Hanscom, 2018). Neto (2020) acrescenta que o contacto regular com a natureza possibilita outras aprendizagens, como por exemplo, seleccionar o vestuário adequado segundo as condições climatéricas e explorar elementos naturais que poderão ser colecionados.

Portanto, é necessário haver um equilíbrio entre a atividade sedentária e a atividade física e, para isso, é fundamental retirar as crianças da exposição excessiva dos dispositivos digitais e criar oportunidades para estas saírem de casa e explorarem o ar livre e a natureza.

Objetivos do estudo

Este estudo tem por finalidade compreender as razões pelas quais crianças em idade pré-escolar não brincam mais tempo no meio exterior, especialmente em espaços naturais. Posto isto, para a concretização do estudo foram formulados os seguintes objetivos:

1. Identificar as opiniões dos pais sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza;
2. Identificar os principais motivos que levam crianças de 4 anos não brincarem regularmente ao ar livre;
3. Conhecer as perceções dos seus pais sobre o risco;
4. Comparar as brincadeiras dos pais com as dos filhos.

Fundamentação teórica

Neste subcapítulo apresenta-se a fundamentação teórica referente à problemática em estudo. Para uma melhor visão e compreensão do tema em estudo, este subcapítulo está organizado em oito tópicos. No primeiro tópico é abordado o conceito do brincar, bem como a sua importância para o desenvolvimento da criança. O segundo tópico é referente à brincadeira livre, abordando também o seu conceito e a sua importância. O terceiro tópico aborda o brincar em espaços exteriores e o quarto refere a importância com contacto com a natureza e dos espaços naturais para a criança. No quinto tópico apresentam-se os principais motivos pelos quais as crianças não brincam tanto no exterior. O sexto tópico refere as consequências da privação do brincar e, posteriormente, o sétimo tópico aborda o conceito de risco e de gestão de risco e o papel do adulto perante o brincar arriscado.

Para finalizar este subcapítulo são apresentados alguns estudos empíricos desenvolvidos na mesma área do estudo.

Importância do brincar para o desenvolvimento da criança

Ao longo dos últimos anos as brincadeiras das crianças têm sofrido alterações. As crianças de hoje estão a brincar muito pouco por dia em relação às crianças de há 20 ou 30 anos atrás. A sociedade de hoje valoriza pouco o brincar da criança e o direito ao brincar por vezes é esquecido, pois há uma desvalorização e uma ausência da reflexão sobre a importância e a função que esta fase tem no desenvolvimento humano (Ferland, 2006;

Hanscom, 2018; Sarmiento et al., 2017). O brincar não deve ser visto como uma forma de a criança estar entretida ou ocupada, mas como uma atividade rica e estimulante que favorece o desenvolvimento integral da criança (Silva et al., 2016).

O artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança refere que “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 2019, p. 25)

As crianças de hoje brincam de maneira diferente, pois estão perante estilos de vida diferentes (Neto, 2017).

O conceito de brincar é bastante complexo e pode ser compreendido e interpretado de diversas formas, por parte de vários autores, que atribuem diferentes perspetivas e significados.

O brincar é uma ação livre, agradável e imprevisível, é uma atividade natural que faz parte do dia a dia de uma criança. Esta ação é iniciada e conduzida pela criança e, por isso, surge a qualquer hora. O brincar permite à criança descobrir o mundo a que pertence e que a rodeia e que, de forma independente ou com os outros, vai criando a sua maneira de se relacionar e de construir cidadania. A brincadeira para as crianças é um desafio, recompensa e prazer que não exige esforço (Bilton et al., 2017; Ferland, 2006; Hohmann & Weikart, 2011; Kishimoto, 2010; Sarmiento et al., 2017).

Na perspetiva de Ferland (2006) “brincar é um admirável motor de desenvolvimento da criança” (p.42). O autor considera, ainda, que o brincar é um conjunto de atividades definidas pela diversão e que se perpetuam de geração em geração. Ao brincar a criança aprende as regras, os valores e os costumes que regem o seu ambiente, ou seja, descobre o mundo em que vive. Segundo L’Ecuyer (2017a) o brincar não deve ser visto como uma perda de tempo.

Neto (2020) acredita que o brincar é uma língua mundial, ou seja, que todas as crianças entendem independentemente da sua cultura ou do lugar onde vivem. Este autor considera que o brincar é uma atividade de exploração de envolvimento físico e social, pois

a criança está sempre pronta para descobrir e colocar o seu corpo perante situações adversas e de risco controlado. Ele também refere que o brincar ensina o ser humano a tornar-se mais racional sobre a vida pois, de forma gradual, vai ganhando uma maior maturidade cognitiva.

Quando brinca, a criança tem a oportunidade de vivenciar o sentimento de controlo, pois controla as suas próprias ações e o ambiente, define o seu início e o fim (Ferland, 2006). O brincar desenvolve aptidões e atitudes que serão necessárias para situações do quotidiano, ou seja, ao brincar a criança está a treinar para a vida real. Portanto, brincar é fundamental na vida das crianças e está profundamente ligado à aprendizagem, pois é durante as brincadeiras que a criança expressa a sua forma de representação da realidade e encontra o seu papel no mundo (Ferland, 2006; Sarmiento et al., 2017).

Uma investigação de Martins e Neves (2020) concluiu que, através do brincar, as crianças recriam vivências, imaginam situações, exploram o mundo que as rodeia, fortalecem as relações sociais, resolvem problemas, comunicam, partilham ideias, desenvolvem autoestima e vão construindo o seu conhecimento.

Segundo vários autores, no decorrer da brincadeira a criança evolui nas diferentes esferas do seu desenvolvimento. O brincar é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança (Ferland, 2006; Ginsburg, 2007; Hanscom, 2018; Kishimoto, 2010; Neto, 2020; Sarmiento et al., 2017), pois a brincadeira traz vantagens, como por exemplo:

- Cognitivas (curiosidade, criatividade, concentração, atenção, autoconfiança, autonomia);
- Motoras (força física, destreza, coordenação, capacidade de adaptação e confronto com o risco);
- Afetivas (expressar sentimentos, valores);
- Sociais (estabelecer relações, tomar decisões, solucionar problemas, assumir responsabilidades, exprimir a sua personalidade, conhecer a si e aos outros).

A criança quando brinca tem oportunidade de se confrontar com adversidades, apropriar-se de conceitos, crescer e, descobrir o mundo, por isso, brincar é vantajoso para o desenvolvimento da inteligência interpessoal e resiliência (Hanscom, 2018; Kishimoto, 2010; Neto, 2020; Sarmiento et al., 2017; Silva et al., 2016). A criatividade desenvolve flexibilidade de espírito, pois possibilita à criança olhar para os acontecimentos e situações inesperadas de uma forma diferente, encontrando diversas soluções para um problema (Ferland, 2006).

Brincadeira livre

O brincar livre não se ensina: vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer momento (Neto, 2020, p. 23).

Ferland (2006) identificou dois tipos de brincadeira: a brincadeira livre e a brincadeira estruturada. De acordo com este autor, na brincadeira livre é a criança que decide o que pretende fazer, sem indicação do adulto. Neste tipo de brincadeira a criança escolhe o que fazer com os objetos e, por isso, estimula o desenvolvimento da criatividade, fantasia e imaginação. Na brincadeira estruturada, a atividade lúdica é orientada com regras e indicações específicas por parte do adulto.

A brincadeira livre é uma atividade preciosa, pois durante o brincar livre a criança tem oportunidade de se identificar com a sua realidade e construir a sua personalidade (Cordeiro, 2015).

Neto (2020) refere que “o brincar livre torna-se numa das formas mais importantes do comportamento humano desde o nascimento até à morte, é absolutamente essencial na preservação da capacidade de sobrevivência e estruturação do processo de desenvolvimento” (pp.43-44). No brincar livre a criança estimula a sua inteligência e recolhe muita informação, pois o desejo inato pelo conhecimento potencializa o desenvolvimento do seu pensamento criativo e faz com que procure desafios adequados às suas capacidades (L’Ecuyer, 2017a).

O brincar livre no espaço exterior é algo do passado, que cada vez se torna mais raro. Para Hanscom (2018), possibilitar às crianças tempo para brincarem livremente, sem supervisão nem restrições do adulto é um presente muito valioso que se pode oferecer, pois cultiva competências de vida fundamentais que preparam as crianças para a idade adulta. É essencial que as crianças tenham liberdade para brincarem sozinhas, para testarem diferentes teorias, para produzirem os seus próprios esquemas de brincadeira, para aprenderem com os erros, para entenderem o mundo que as rodeia e para melhorar os seus níveis de confiança e competências sociais, pois assim preparam-se para a vida e, ao mesmo tempo, desenvolvem competências cognitivas, físicas e sócio emocionais.

Através do brincar livre, de forma natural, a criança procura um equilíbrio entre os estados de ansiedade e de tédio (L'Ecuyer, 2017a). Brincar livre é movimentar o corpo, é tornar as crianças mais resilientes, capazes e flexíveis (Hanscom, 2018). As crianças precisam de espaço e tempo para serem ativas e brincarem de forma livre na escola, na rua, na cidade e em casa e, assim, adquirir uma maior literacia motora de forma a combater o sedentarismo infantil (Neto, 2020).

A brincadeira independente traz benefícios para as crianças, pois aprendem a gerir, controlar e a superar medos. Também promove a independência, o sentido de responsabilidade e, desenvolve os sistemas sensoriais, músculos e ossos fortes, essenciais para a prevenção de lesões, resistência, estabilidade e força (Hanscom, 2018).

Brincar em espaços exteriores

No decorrer dos últimos anos, os locais onde as crianças brincam têm sido diferentes. As crianças de hoje passam pouco tempo envolvidas em brincadeiras não estruturadas ao ar livre, o que significa que, de geração para geração, isso tem vindo a diminuir significativamente (Ferland, 2006; Neto, 2020; Tovey, 2007). Essa mudança teve como consequência o afastamento das crianças do espaço exterior. Atualmente, as crianças brincam com menos frequência no exterior, porque há uma maior desvalorização do papel do brincar ao ar livre. O brincar nos espaços exteriores é muitas vezes visto como um lugar para as crianças descarregarem energias. Vários estudos salientam que a criança durante

o seu desenvolvimento precisa de contactar com o espaço exterior (Bilton et al., 2017; Ferland, 2006; Finlay & Arietta, 2016; Kemple et al., 2016; Neto, 2020).

Ao ar livre, as experiências têm um impacto significativo nas relações entre crianças e adultos, pois podem ocorrer de forma progressiva. Cada criança vive o espaço exterior de forma única (Bilton et al., 2017).

O espaço exterior possibilita experiências novas às crianças que não estão à disposição no interior de uma casa. Experiências essas que são: espaço e liberdade para o movimento, um ambiente multissensorial, um ambiente propício à exploração e à compreensão do mundo e um espaço para vivenciar desentendimentos e resolver conflitos (Ferland, 2006; Kemple et al., 2016; Tovey, 2007).

Hanscom (2018) afirma que, se compararmos as crianças que brincam dentro de casa com as crianças que brincam ao ar livre, as crianças que têm oportunidade de brincar ao ar livre têm mais benefícios no desenvolvimento, pois o espaço exterior inspira a mente e é um ambiente para aceitar desafios e avaliar riscos. Bilton et al. (2017) referem que há mudanças de comportamentos nas crianças quando brincam no exterior, pois sentem-se mais confortáveis, confiantes e livres de julgamentos ou pressões. Para Charles et al. (2008) as crianças tornam-se mais cooperativas, saudáveis e felizes quando têm oportunidade de brincar livre no exterior com frequência.

É importante criar espaços onde as crianças possam decidir o fazer, de que forma e com quem, dar oportunidades para as crianças tomarem decisões. Também é importante os adultos disponibilizarem espaço e tempo para as crianças brincarem ao ar livre diariamente, para vivenciarem experiências sensoriais saudáveis. O espaço exterior é um ambiente sempre em mudança e a sua organização deve ter em conta estímulos e oportunidades para diferentes crianças, ou seja, reconhecer, respeitar e valorizar que cada criança tem um ritmo de aprendizagem único. Portanto, o espaço exterior deve ser um ambiente agradável, convidativo e aconchegante para todas as crianças e adultos (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018).

Quando as mães compreendem a importância do brincar livremente e o benefício que isso traz para o desenvolvimento das crianças, irão mais facilmente proporcionar esta oportunidade aos seus filhos (Little, 2015).

A brincadeira ao ar livre traz bastantes benefícios para a saúde, como o desenvolvimento dos sentidos, fortalecimento dos músculos, dos ossos e do sistema imunitário, a estimulação da produção de vitamina D e, o desenvolvimento da visão (Hanscom, 2018; Neto, 2020). Estimula as crianças a pensarem de forma criativa e divergente, desenvolvendo a sua imaginação e a fantasia. Promove o desenvolvimento a nível sensorial e motor, o pensamento, a curiosidade, a admiração, atitudes de cooperação entre as crianças, contribui para hábitos alimentares saudáveis e para a diminuição do stress e das tensões. Aprendem a regular emoções com mais eficácia e a resolver problemas sem necessitarem do apoio do adulto (Bilton et al., 2017; Cordeiro, 2015; Hanscom, 2018; Tovey, 2007). Portanto, brincar ao ar livre é fundamental para o desenvolvimento das crianças e, por isso, é essencial que as crianças brinquem pelos menos três horas por dia ao ar livre (Hanscom, 2018).

Através do brincar no exterior, a criança tem a oportunidade de enfrentar riscos, aprender a lidar com medos, superar limites, resolver problemas, ganhar segurança em si próprio e mobilizar o corpo e os sentidos (Bilton et al., 2017; Neto, 2020).

Recreio

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o espaço exterior é um espaço educativo e deve ser visto como um prolongamento do espaço interior devido às oportunidades educativas que oferece. Por ser um espaço com diversas potencialidades merece a mesma atenção do educador que o espaço interior, portanto as atividades realizadas na sala também podem ser abordadas no espaço exterior (Silva et al., 2016).

As crianças quando brincam no espaço exterior podem ter a oportunidade de explorar materiais naturais (paus, pedras, areia, folhas, água, terra, et.), de desenvolver várias formas de interação social e atividades motoras como: saltar, trepar, correr, jogar à bola, etc. As crianças no recreio podem-se envolver em atividades lúdicas e na realização

de jogos, atividades essas como, subir escorregas, empurrar carrinhos de mão, andar de bicicleta, descer montes, etc. Portanto, as crianças podem realizar um conjunto de atividades e brincadeiras que normalmente não realizam no interior (Cordeiro, 2015; Hohmann & Weikart, 2011; Silva et al., 2016).

Segundo Cordeiro (2015), o recreio é um espaço importante, mas à medida que a criança progride no ano de escolaridade é visto cada vez mais como um intervalo ou um momento para ir à casa de banho. Para Neto (2017) os recreios escolares deveriam ser reinventados, colocando terra, água, troncos, plantas, etc., de forma promover a exploração por parte da criança.

Enquanto as crianças estão nas escolas, os professores e educadores devem oferecer-lhes oportunidades para brincar ao ar livre, principalmente em ambientes naturais. É fundamental estarem conscientes da importância do brincar ao ar livre, pois assim poderão contribuir para a promoção de brincadeiras em ambientes naturais (Kemple et al., 2016).

Neto (2020) acredita que as experiências que as crianças têm no recreio escolar marcam de forma significativa as suas vidas. O recreio exterior é uma continuação do ambiente interior de exploração e de brincadeiras. É um lugar valioso que alarga as experiências sensoriomotoras das crianças, pois contém texturas, sons e cheiros distintos (Post & Hohmann, 2011).

No recreio as crianças podem envolver-se em brincadeiras livres, ou seja, escolher as suas brincadeiras, escolher com quem brincar e construir as suas próprias regras. Este lugar promove o desenvolvimento da mente e do corpo e oferece independência e oportunidades para descontrair (Hanscom, 2018).

No recente estudo de Martins e Neves (2020) os resultados mostraram que quando educadoras de um jardim de infância, numa Instituição Particular da Segurança Social (IPSS), situada na cidade do Porto, promoveram momentos de brincadeira ao ar livre, como um ambiente fundamental de aprendizagem, as crianças preferiram brincar ao ar livre, pois é um momento de liberdade, satisfação, partilha e sentem-se realmente livres e felizes. Estas autoras concluíram que o espaço exterior promove benefícios no desenvolvimento das crianças em todos os níveis.

Rua

As crianças passam mais tempo fechadas em casa a brincar do que na rua, ao ar livre. Neto (2020) refere que o “brincar de forma livre na rua está em vias de extinção, em especial nos países desenvolvidos”(p.61), por isso considera que é preciso devolver a rua às crianças para que tenham a oportunidade de vivenciar experiências novas. Este autor também considera que “as crianças e os jovens de hoje são seres estranhos dentro da sua própria cidade” e, que é necessário e urgente que as crianças vivam mais a cidade, para que tenham mais independência e autonomia (p.183).

A rua deveria ser um espaço de encontros, sem tráfego e perigos de forma que as crianças possam brincar e jogar e, assim, construir a sua identidade.

Floresta

Os autores Fjørtoft e Sageie (2000) e Fjørtoft (2004) investigaram o impacto que a brincadeira no ambiente natural tem no desenvolvimento motor da criança. A partir do trabalho realizado, estes autores concluíram que as crianças que brincavam na floresta obtiveram melhor desempenho motor do que as crianças que apenas usam o parque infantil tradicional, ou seja, as crianças que brincam em ambientes naturais melhoraram a aptidão motora, o equilíbrio e a coordenação. Os autores verificaram que os ambientes naturais têm uma influência significativa no desenvolvimento motor das crianças.

Parque infantil

Ferland (2006) afirma que os acessórios e equipamentos de jogo ao ar livre, como baloiços, escorregas, piscinas, caixas de areia, etc., também fornecem novas experiências às crianças e favorecem os jogos.

No entanto, Hanscom (2018) e Neto (2020) referiram que os parques infantis com equipamentos fixos são menos estimulantes e desafiantes. Esses equipamentos fazem com que as crianças, ao fim de algum tempo, acabem por perder o interesse, pois só disponibilizam algumas funções deixando pouco espaço para a imaginação. Nestes espaços, como contêm menos valor lúdico, funcional e de risco, as crianças esgotam as suas explorações rapidamente (Neto, 2020).

Brincar na natureza

Voltar à natureza e aprender com ela deveria ser um objetivo prioritário do projeto educativo das escolas (Neto, 2017, p. 16)

Nos tempos que correm, o contacto regular com a natureza por parte das crianças é bastante escasso. Segundo Hohman e Weikart (2011) se pedirmos a adultos para falarem sobre as suas brincadeiras na sua infância, indicam respostas como saltar à corda, subir às árvores, jogar ao pião, apanhar uvas no quintal, brincar com água, etc. No entanto, se comparamos com as brincadeiras das crianças de hoje, a maior parte das suas brincadeiras são dentro de casa, longe do espaço exterior e da natureza (Finlay & Arietta, 2016).

Como refere Carson (2012), nos primeiros anos da infância é importante despertar “as emoções – o sentido do belo, o entusiasmo pelo novo e pelo desconhecido, o sentimento de simpatia, piedade, admiração e amor”, para que possa surgir nas crianças o desejo de descobrir e aprender (p.43).

Neto (2020) refere que muitas crianças de hoje têm medo de tocar nas ervas e em pequenos insetos, o que revela uma enorme iliteracia ambiental, motora e emocional quando estas se confrontam com a natureza.

A natureza é terapêutica e é totalmente gratuita, é um lugar para criar convivências entre crianças. A natureza está sempre em transformação e, neste espaço, as crianças são confrontadas com imprevistos. As crianças quando brincam em ambientes naturais têm oportunidade de realizar brincadeiras exploratórias, brincadeiras construtivas e brincadeiras de faz de conta. As crianças podem transformar os elementos naturais naquilo que quiserem, ganham novas funções e novos significados colocando em prática a sua criatividade (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018; Hohmann & Weikart, 2011).

Os objetos da natureza são brinquedos naturais e, à primeira vista, pode parecer que não têm nenhuma utilidade, mas são esses elementos naturais que desafiam as crianças, que as inspiram e fazem-nas testar os seus limites. Os elementos naturais (pinhas, folhas, pedras, paus, etc.) oferecem diversos benefícios e a sua exploração permite à criança adquirir ferramentas necessárias para obter conhecimentos sobre a natureza (Bilton et al., 2017; Ferland, 2006; Hanscom, 2018).

Segundo Neto (2020) é fundamental as crianças brincarem com as mãos (materiais naturais), porque promove a curiosidade e a competência para a resolução de problemas, que são cruciais para o desenvolvimento do cérebro.

Como relata L'Ecuyer (2017a), as crianças precisam de compreender o mundo, entender o que veem. Por isso, devem ter a oportunidade de escutar os grilos, cheirar o musgo, sentir a erva, etc., precisam de vivenciar novas experiências. Terem a possibilidade de andar descalços na relva e escutar os sons da natureza só beneficiará o desenvolvimento sensorial das crianças, por isso é necessário desde cedo que os mais novos tenham a oportunidade de desfrutar da natureza regularmente (Hanscom, 2018; Strecht, 2018).

A natureza é uma escola que ensina as leis naturais do mundo. Ensina também que as coisas levam o seu tempo e que nada é imediato e isso ajuda a criança a controlar a sua impulsividade e a se tornar mais paciente. Através da exploração da natureza é possível educar, pois ao brincar a criança pesquisa os tipos de vegetação, de árvores e a fauna, observa as transformações que ocorrem como as mudanças de cada estação do ano e fenómenos meteorológicos, etc. Portanto, é fundamental as crianças terem contacto com espaços na natureza, em dias de sol e de chuva, para que possam sentir os cheiros, observar as cores, correr, saltar, explorar e fantasiar (Bilton et al., 2017; L'Ecuyer, 2017a; Neto, 2020).

Vários autores como Becker et al.,(2019), Bilton et al., (2017), Hanscom (2018) e Neto (2020) identificaram vários benefícios do brincar em contacto com a natureza, que são os seguintes:

- Equilibra os níveis de vitamina D, fortalecendo o sistema imunitário;
- Promove a criatividade, a autoconfiança, a capacidade de iniciativa, a capacidade de escolha, de tomadas de decisões e a resolução de problemas;
- Facilita a aquisição de valores éticos, sensibilidade, encantamento, empatia e humildade;
- Melhora o controlo de doenças crónicas (diabetes, asma, obesidade);
- Reduz o risco de dependência do álcool e de outras drogas;

- Favorece o desenvolvimento da dimensão neurológica e a redução de transtornos comportamentais, como o défice de atenção e a hiperatividade;
- Melhora a coordenação motora, o equilíbrio e agilidade;
- Reduz o stress, a tristeza, a raiva e a fadiga e, melhora os sintomas de depressão, ansiedade;
- Possibilita fazer novas amizades e desenvolver novos interesses;
- Favorece o campo visual;
- Permite regular emoções e aprender a superar medos e a correr riscos e avaliá-los;
- Contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e educacional para a integração familiar.

Neto (2020) acredita que os benefícios que o contacto regular com a natureza traz para o desenvolvimento da criança “deveriam fazer parte de uma grande campanha de formação parental, a fim de se ultrapassar os medos e restrições que se exercem sobre os filhos, de modo a estes poderem usufruir deste bem precioso” (p.156).

A infância é marcada pelas experiências que vivemos, as memórias ligadas à natureza e à aventura são algo que iremos recordar sempre. Para Neto (2020) “um percurso pela Natureza vale mais que dez bibliotecas” (p.151).

Razões pelos quais as crianças já não brincam tanto no exterior

Strecht (2018) refere que há experiências que se estão a tornar uma exceção, como por exemplo, respirar ar fresco de manhã, estar num parque onde as árvores fazem sombra no verão e no inverno estão despidas, cuidar de um jardim, etc.

O estudo de Clements (2004), realizado com 830 mães dos EUA, revelou que 85% referiram que a principal razão pela qual os filhos não brincam ao ar livre é porque se encontram a assistir televisão e a jogar no computador, 82% das mães referiram, ainda, as suas preocupações com a segurança e o crime. Os resultados também mostraram que 77% não têm tempo para brincarem com os seus filhos ao ar livre e 61% indicaram como razões

a falta de supervisão de um adulto e o medo, contudo as participantes mostraram que têm consciência dos benefícios do brincar ao ar livre.

As razões pelas quais as crianças não brincaram mais tempo em espaços exteriores serão apresentadas por subcapítulos.

Uso de novas tecnologias

Finlay e Arietta (2016) referem que o facto de as crianças de hoje serem tão sedentárias, não é uma surpresa, pois algumas das suas brincadeiras são em frente a um ecrã e não na rua a brincar.

Os brinquedos mudaram durante algum tempo, os brinquedos eram simplesmente uma reprodução da realidade como por exemplo, um carro, uma casa, bonecas, etc., hoje os brinquedos são mais eletrónicos. Os media têm bastante influência nas escolhas dos brinquedos por parte das crianças (Ferland, 2006; Sarmiento et al., 2017).

A tecnologia está bastante presente nas brincadeiras das crianças, sendo que hoje as suas “vidas passam a ser organizadas em perfeita adição de um pequeno ecrã de informação e conteúdo” (Strecht, 2018, p. 40). O ecrã é um obstáculo na vida da criança, pois não contribui para um bom desenvolvimento (L’Ecuyer, 2017b).

Para Hanscom (2018) o tempo de ecrã deveria ser uma recompensa, não um hábito ou algo que as crianças pensem que têm direito. O mundo virtual não deverá substituir as experiências do mundo real, ou seja, o mundo virtual não proporciona experiências tão enriquecedoras como o mundo real (Ferland, 2006). O ecrã não contribui para a criação do laço da vinculação, o jogo informático não promove a criatividade na criança, ver televisão é algo que não requer originalidade por parte da criança nem ajuda a superar medos. Usar tecnologia, faz com que a criança deixe de pensar por ela própria, não ajuda no desenvolvimento da imaginação e, principalmente, está a fazer perder habilidades essenciais para o brincar. A tecnologia, como a televisão, os jogos, tablets retiram tempo valioso de brincadeira ao ar livre (Ferland, 2006; Hanscom, 2018; L’Ecuyer, 2017b).

Os pais, por vezes, dão esses dispositivos eletrónicos às crianças como uma forma de as acalmar e relaxar, sendo que isso faz precisamente o contrário (Hanscom, 2018; Strecht, 2018).

As crianças antes de se envolverem num mundo tecnológico precisam, nos primeiros anos da sua infância, de criar relações com crianças e adultos e desenvolver competências sociais, discipulação, autocontrolo (L'Ecuyer, 2017b).

Neto (2020) considera que para retirar os filhos do uso excessivo das tecnologias é necessário disponibilizar tempo para poderem sair de casa e terem a oportunidade de explorar a natureza.

O estudo de Gomez et al. (2009) revelou que comportamentos sedentários, como assistir televisão durante muitas horas podem estar associados a um aumento da pressão arterial nas crianças. No entanto, existem outros fatores, como o consumo de alimentos enquanto assistem televisão que devem ser considerados como algo que poderá aumentar a pressão arterial nas crianças.

Swing et al. (2010) e Zimmerman e Christakis (2007) referem que assistir televisão e jogar videogames na infância poderá estar relacionado com problemas de atenção. As crianças que durante a sua infância estiveram expostas a programas de televisão que são destinados a adultos revelaram piores resultados cognitivos, menor prontidão escolar e habilidades de vocabulário (Barr et al., 2010).

Agendas demasiado preenchidas

As crianças passam muito tempo fora de casa, passando “mais tempo nos jardins de infância do que os pais no local do trabalho” (Ferland, 2006, p. 58) portanto, as instituições escolares tiveram que se organizar com prolongamentos de horários e os centros de estudo com atividades de tempos livres (Sarmiento et al., 2017).

Skar et al. (2016) concluíram que a principal barreira para as crianças brincarem menos ao ar livre é o facto de estarem demasiadas ocupadas com trabalhos de casa e atividades extracurriculares. Sarmiento et al.,(2017) consideram que os pais colocam os seus filhos em diversas atividades estruturadas, pois acreditam que estas permitem um

maior desenvolvimento e uma maior aprendizagem e, por isso, os seus filhos terão mais êxito escolar.

O facto de as crianças terem as agendas demasiado preenchidas com atividades estruturadas, faz com que haja pouco tempo para as brincadeiras livres ao ar livre. Isto é, o tempo que sobra para o brincar, os pais preenchem o seu tempo com atividades orientadas pelos adultos, ou seja, as crianças têm menos tempo para iniciarem as suas próprias brincadeiras. Nesta etapa as crianças necessitam de se envolver em brincadeiras “sem pressas” que as levam a imaginar, mexer, descobrir, usar a mente, socializar com amigos (Hanscom, 2018; L’Ecuyer, 2017a; Tovey, 2007).

Neto (2020) considera que deve haver um equilíbrio entre as atividades estruturadas e as não estruturadas, para a criança, no futuro, obter sucesso na vida adulta.

Trânsito

O aumento da densidade de tráfego automóvel é uma das razões pelas quais as crianças não brincam na rua. Alguns pais referem que os seus filhos não brincam tanto no exterior como eles com a mesma idade, devido ao facto de haver mais perigos de tráfego. O trânsito tornou as ruas inseguras e, por isso, retirou a liberdade às crianças para brincarem e conhecerem os espaços locais (Charles et al., 2008; Tovey, 2007).

Um estudo realizado por Vincenten et al. (2005) concluiu que a principal preocupação dos pais, a nível europeu, é o risco de as crianças serem atropeladas por um carro.

Ferland (2006) refere que o aumento do trânsito corresponde a um maior número de acidentes com crianças que andam a pé e/ou de bicicleta. No entanto, Gill (2010) refere que, apesar do número de fatalidades por atropelamento de crianças tenha vindo a reduzir ao longo dos anos, há evidências que isso só acontece devido ao facto de hoje haver menos crianças a brincarem nas ruas.

É essencial “devolver a rua às crianças” (Neto, 2020, p. 185) e, para isso é necessário criar cidades mais verdes em que seja possível caminhar e brincar no exterior. As autarquias deverão arranjar uma solução para este problema, é fundamental criar mais espaços ao ar livre, de forma a promover a independência e mobilidade, criar espaços para jogos com

valor lúdico e diminuir o tráfego automóvel para, assim, se tornar num lugar que possa ser usufruído por todos (Neto, 2020).

Receios/ Medos dos pais

Outro fator que influencia o brincar ao ar livre por parte das crianças são os receios/medos dos pais. Os pais por vezes têm receios porque são influenciados pelos media. Os adultos têm medo de estranhos, receio que as crianças sejam raptadas, que sofram ataques de predadores sexuais, que se percam, que se magoem, que sejam picados por insetos e por plantas venenosas, que fiquem doentes por colocarem terra na boca, entre outros. Esses medos/receios contribuem para deixar os pais e as crianças ansiosas e com inseguranças (Ferland, 2006; Finlay & Arietta, 2016; Gill, 2010; Hanscom, 2018).

Hanscom (2018) e Gill (2010) referem que o rapto ou morte de uma criança num acidente no parque é algo que não ocorre com muita frequência, sendo que o único tipo de rapto que aumentou foi o rapto por pessoas da família.

Muitos pais não levam os filhos a explorar a natureza porque acham que não é seguro, pois têm medo de que a criança possa cair de uma árvore, ou possa ter alguma reação alérgica se estiver em contacto com plantas e pólen, ou se constipe se estiver a chover, etc.

Outro motivo para as crianças brincarem menos no exterior deve-se ao facto de as crianças de hoje terem menos irmão/as e, por isso, não haver crianças mais velhas a vigiarem (Ferland, 2006).

A consequência desses receios pela segurança ou medos por parte dos pais, leva a que o brincar ao ar livre seja sempre supervisionado por um adulto, o que faz com esse tempo por vezes seja limitado ou acabam por impedi-las de irem para o exterior. Portanto, o medo é uma barreira que diminui a liberdade das crianças para brincarem ao ar livre sem a supervisão dos adultos (Ferland, 2006; Finlay & Arietta, 2016; Hanscom, 2018; Tovey, 2007).

Muitos dos medos que os pais têm devem-se ao exagero da sociedade de hoje em relação aos perigos e também à perda de confiança por parte dos pais (Hanscom, 2018).

Hanscom (2018) considera que se não for dado cedo a sensação de liberdade às crianças, “estas podem desenvolver ressentimentos, ansiedades e aversões sensoriais acrescidas, hábitos difíceis de alimentação, e questões comportamentais, já que se torna uma questão de necessidade e de luta por controle”(p.199).

As memórias que os pais têm da sua infância em relação ao brincar na rua, na natureza, na cidade, em situações de risco, etc., devem ser lembradas, para que possam proporcionar aos seus filhos as mesmas oportunidades e experiências e, assim, terem brincadeiras mais ativas (Neto, 2020). Para Hanscom (2018) estamos a chegar a um ponto em que não será possível as crianças de hoje terem tanta liberdade como os seus pais tiveram na sua infância.

Superproteção parental

Estes receios/medos dos pais, levam a uma superproteção por parte dos adultos. Nos últimos anos, a infância tem sido cada vez mais marcada pelo aumento da supervisão dos adultos, ou seja, mais redução da liberdade. A proteção excessiva impede as crianças de adquirir competências essenciais de vida para que cresçam e se tornem adultos capazes e resilientes. A superproteção parental e os receios sobre a segurança têm consequências no desenvolvimento da criança, sobretudo a nível lúdico motor. A supervisão constante por parte dos adultos não dá liberdade à criança, e isso faz com que haja uma diminuição da autonomia e de iniciativas, ou seja, as crianças não têm a possibilidade de experimentarem situações corporais que são essenciais para o seu crescimento (Gill, 2010; Hanscom, 2018; Neto, 2020).

Little (2015) através da sua investigação, concluiu que as mães do seu estudo tinham consciência que os seus bairros eram seguros, no entanto, não permitiam aos seus filhos ter a mesma liberdade que elas tinham quando eram crianças. Também mencionaram que, apesar dos seus filhos ainda serem pequenos e as suas brincadeiras precisarem de ser sempre supervisionadas, não irão permitir aos seus filhos, quando forem mais velhos, ter a mesma liberdade que elas tiveram na sua infância.

Expressões negativas como: “Vais-te magoar”, “Não faças isso”, “Olha que vais cair” transmitem uma enorme insegurança à criança e, por vezes os pais não têm consciência

disso. Como consequência, fazem com que a criança perca a confiança em si mesma e, ao mesmo tempo, contribuem para o aumento do sedentarismo e iliteracia física e motora, o que prejudica o desenvolvimento da criança. Portanto, a interferência do adulto deve ser cuidadosa para não eliminar oportunidades de brincadeiras essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor da criança (Hanscom, 2018; Neto, 2020).

Strecht (2018) refere que alguns educadores e professores admitem que passam mais tempo a controlar os comportamentos das crianças do que a concretizar tarefas e a dar conteúdos. Para alguns pais as crianças devem sair da escola limpas e sem arranhões ou feridas e, para tal, é necessário proibir as experiências de risco (Neto, 2020).

Neto (2020) afirma que “existem “pais-helicóptero”, que tentam controlar e gerir todas as experiências dos filhos para que não tenham de enfrentar obstáculos” (p.119). As crianças devem ser libertadas dos medos, dos receios, das proibições, da superproteção dos adultos, pois esses comportamentos impedem as crianças de serem livres e de vivenciarem situações desafiantes. Por isso, as crianças “precisam de descansar de serem vigiados” (Hanscom, 2018, p. 200).

Pandemia COVID

O que veio intensificar mais este problema, foi uma pandemia. Em 2019 apareceu no mundo o vírus SARS-COV-2 que obrigou ao confinamento das crianças, prejudicando o seu contacto com o ar livre.

Neto (2020) refere que as crianças já estavam confinadas muito antes do confinamento pelo vírus, pois anteriormente já havia a questão do sedentarismo e inatividade física. As crianças na pandemia foram obrigadas a ter aulas online, o que elevou o número de horas sentadas e em frente a ecrãs.

Através de uma investigação, Pombo et al. (2021) concluíram que a pandemia levou ao aumento do tempo de ecrã e de comportamentos sedentários, o que terá proporcionado a diminuição das competências motoras das crianças portuguesas.

Consequências da privação do brincar

Como foi visto anteriormente, as crianças cada vez brincam menos em espaços exteriores, o que afeta o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, sociais e motoras, a independência e a criatividade, podendo surgir desordens mentais, ansiedade, depressão, diabetes, obesidade, doenças cardíacas e respiratórias, iliteracia motora, hiperatividade e déficit de atenção (Hanscom, 2018; Neto, 2020).

As crianças que não têm a liberdade para brincarem “estão a tornar-se totós, verdadeiros analfabetos a nível motor” ou seja, “as crianças de hoje estão cada vez mais tolhidas e presas por uma iliteracia motora gritante” (Neto, 2020, p. 17).

Para Hanscom (2018) não é um espanto que as crianças de hoje sintam mais ansiedade, que tenham problemas no desenvolvimento de competências sensoriais e dificuldades em brincarem de forma criativa e autónoma, visto que passam demasiadas horas sentadas na escola, com excesso de trabalhos de casa e atividades extracurriculares.

Bilton et al. (2017) referem que é mais propício contrair doenças como: sarampo, gastroenterites, tosse, constipações, etc., em espaços fechados, pois muitas vezes esses espaços contêm meios de ventilação muito reduzidos.

É essencial as crianças brincarem e mexerem-se diariamente durante várias horas, pois ajudará na prevenção da obesidade, sendo que é um problema que cada vez afeta mais crianças desta geração. Portanto, brincar de forma ativa ajuda as crianças a tornar-se fortes e capazes e contribui para uma boa saúde física e mental (Ferland, 2006; Hanscom, 2018).

Segundo Neto (2020) “a privação do brincar e do ser ativo na infância pode provocar um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró-social, essencial, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisão” (p.40). Essa ausência do brincar pode resultar em comportamentos negativos como a tristeza, agressividade, perturbações, etc., dificultar o socializar e a passagem da infância para a adolescência e desta para a idade adulta. Portanto, disponibilizar tempo para as crianças brincarem todos os dias irá melhorar o

desenvolvimento da criança, sobretudo as capacidades motoras (Hanscom, 2018; Neto, 2020).

Concluindo, brincar em espaços ao ar livre reduz os sintomas de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, diminui o risco de ansiedade, ajuda na prevenção da obesidade, da asma e da miopia (Ansari et al., 2015; Dodd & Lester, 2021; Kuo & Taylor, 2004; Lovasi et al., 2008; Rose et al., 2008).

Risco

Risco e perigo são palavras que contêm significados diferentes. A sociedade de hoje, considera que o risco é algo negativo, contudo, o risco pode ter consequências negativas como positivas (Little & Eager, 2011). “O risco é uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência da espécie humana (condição de natureza evolutiva) que permite o aperfeiçoamento progressivo de várias competências e a superação e a transcendência da corporalidade” (Neto, 2020, p. 97). No entanto, o perigo ocorre quando as situações de risco são mal geridas, fazendo com que haja uma maior possibilidade de ocorrer um acidente (Cordeiro, 2015).

O risco está diariamente presente na vida de uma criança. Correr riscos, cometer erros e arranjar soluções para os problemas é algo fundamental para o seu crescimento. Portanto, o envolvimento da criança com o risco é importante, sendo que só com o passar dos anos é que a criança vai compreendendo o conceito de risco (Bilton et al., 2017; Christensen & Mikkelsen, 2008; Gill, 2010).

Little e Eager (2011) apelidaram de transtorno de déficit de risco para mencionar as consequências que a remoção do risco traz para a saúde. Uma criança com déficit de risco significa que nunca foi nem está exposta a riscos e, portanto, não tem a oportunidade de estar perante situações que permitam o seu desenvolvimento. Estes autores consideram que uma criança que é privada do risco pode desenvolver obesidade, problemas de saúde mental, de aprendizagem e independência.

Brincar arriscado

O brincar arriscado acontece ao longo da brincadeira livre, ou seja, quando não é orientada pelo adulto. Cada desafio é compreendido de diferentes formas por cada criança, portanto, para haver brincadeiras arriscadas são fundamentais a compreensão e o respeito pelos diferentes ritmos (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018).

Gill (2010) descreve quatro argumentos para a exposição da criança ao risco:

- 1- Estar perante certos riscos, permite à criança aprender a geri-los;
- 2- Muitas crianças têm vontade de correr riscos, no entanto, se essa vontade não for satisfeita podem procurar situações onde o risco é maior;
- 3- A criança adquire benefícios quando participa em atividade com um grau de risco elevado;
- 4- Lidar com o risco contém benefícios a longo prazo, sendo que a criança constrói a sua personalidade quando enfrenta situações em que lesão ou perda podem surgir.

Sandseter et al. (2020), através do seu estudo identificaram brincadeiras arriscadas que são cativantes para as crianças e, que quando lhes é dada a oportunidade de se envolverem em brincadeiras de risco, elas participam. Também descobriram que o número de brincadeiras arriscadas dentro de casa era superior ao esperado.

Durante a aprendizagem também se corre riscos, por exemplo, para aprender andar de bicicleta, nadar, subir escadas, etc., o risco é algo que está sempre presente. A criança deve confrontar-se com situações arriscadas desde que nasce, pois só quando for capaz de avaliar o risco e aceitar desafios é que se tornará segura de si, ou seja, só aí existirá segurança (Christensen & Mikkelsen, 2008; Hanscom, 2018; Neto, 2020).

Atualmente, muitas crianças não estão a saber lidar nem controlar situações de risco, por isso é essencial dar oportunidades às crianças para explorarem, pois durante a exploração elas correm riscos, experimentam, erram, aprendem com os erros e a conhecerem-se a si mesmas, ou seja, os seus interesses gostos, capacidades, a gerir emoções e frustrações, vivenciam sentimentos de superação, medo, ansiedade, orgulho, prazer, felicidade, resolvem os problemas, investigam, negociam e imaginam, e esses desafios contribuem para um desenvolvimento saudável. Assim sendo, o brincar arriscado

traz consequências positivas, pois a criança, quando supera algo que considera difícil, sente felicidade e orgulho nela própria, promovendo a sua autoestima e confiança. A criança procura e está disposta a lidar com riscos e desafios (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018; Neto, 2020; Sandseter & Kennair, 2011).

Bilton et al. (2017) referem que é importante a sociedade olhar para os cotovelos e joelhos esfolados como algo positivo da infância, pois elas representam a experimentação, através da tentativa e do erro, ou seja, são experiências de aprendizagem.

Na investigação desenvolvida por Sandseter (2007), foram identificados seis tipos de brincadeiras de risco:

- 1- Brincar com grandes alturas (exemplo: trepar e saltar de estruturas elevadas);
- 2- Brincar a elevadas velocidades (exemplo: andar de skate ou bicicleta a grandes velocidades);
- 3- Brincar com ferramentas perigosas (exemplo: facas e martelos);
- 4- Brincar junto de elementos perigosos (exemplo: cursos de água ou fogueiras);
- 5- Brincar à luta e perseguição (exemplo: luta livre);
- 6- Brincar a desaparecer, perder-se, deixar de ser visto (exemplo: brincar sozinho em espaços desconhecidos).

Sandseter (2007) percebeu que as crianças têm um interesse enorme por brincadeiras de risco e concluiu que:

- Na categoria brincar com grandes alturas, o escalar e, de seguida, o saltar de sítios altos foram as brincadeiras de risco mais observadas. As crianças mencionam estas brincadeiras como assustadoras, que envolvem medo e excitação. Os adultos também consideram estas brincadeiras arriscadas;
- A categoria brincar a elevadas velocidades foi classificada como risco, devido ao facto de ser uma brincadeira imprevisível (exemplo: andar de bicicleta a grandes velocidades aumenta a probabilidade de colidir contra alguma coisa ou alguém). As crianças referiram que é uma atividade assustadora, e os adultos descreveram esta brincadeira como de risco;

- Brincar com ferramentas perigosas, para algumas crianças não é uma brincadeira assustadora, no entanto, para outras era uma brincadeira de risco com consequências negativas. Os adultos referiram que neste tipo de brincadeiras, o risco está sempre presente e, portanto, davam uma atenção redobrada às crianças durante a brincadeira;
- No brincar perto de elementos perigosos, como fogueiras e precipícios, as opiniões das crianças não foram unânimes, pois, algumas crianças consideravam que não existia qualquer risco e, outras referiram que eram brincadeiras muito assustadoras. Os adultos consideraram que estas brincadeiras envolviam um risco elevado;
- Na categoria do brincar à luta e perseguição algumas crianças referiram que era uma brincadeira assustadora, mas também houve crianças que mencionaram que era uma atividade muito divertida. Os adultos, no geral, defenderam que estas brincadeiras não envolviam muito risco. Bilton et al. (2017) consideram que as crianças, quando brincam à luta e perseguição, adquirem mais conhecimentos sobre o seu corpo, aprendem a encontrar técnicas de interação, a compreender sinais e desenvolvem a imaginação e a criatividade;
- Na categoria do brincar a desaparecer, perder-se, deixar de ser visto, as crianças referiram que era uma brincadeira assustadora, mas também excitante e emocionante.

Resumindo, Sandseter (2009) verificou que as crianças, quando estão envolvidas em brincadeiras arriscadas, vivenciam várias emoções e sentimentos apostos, como a alegria e o medo.

O brincar arriscado traz bastantes benefícios para o desenvolvimento da criança. Portanto, vários autores como Bilton et al., (2017), Cordeiro (2015), Gill (n.d.), Hanscom (2018) e Neto (2020) verificaram que correr riscos ajuda:

- no desenvolvimento do cérebro;
- na regulação e controlo emocional;
- a desenvolver o equilíbrio, a força, a resiliência, a coordenação;

- a aperfeiçoar o desenvolvimento motor e a encontrar técnicas para superar obstáculos;
- a aprender a interagir com os colegas e lidar com o medo e ansiedade, superando-os;
- a descobrir e desenvolver novos interesses;
- a avaliar o risco;
- a estimular o desenvolvimento do corpo, a autonomia, a autoestima e a confiança;
- a fortalecer os sentidos; a contribuir para uma personalidade forte, mais confiante e capaz;
- na tomada de decisões e incentiva a criatividade e a superação pessoal.

Neto (2020) refere que as crianças só terão a noção de limite no risco se vivenciarem experiências desafiantes, mas que por vezes, será necessário a supervisão atenta de um adulto.

Gestão do risco

A gestão de risco, desenvolve-se proporcionando vivências integrais às crianças. As crianças necessitam de adquirir uma autonomia gradual para conseguirem analisar cada situação (Cordeiro, 2015).

É bastante vantajoso para uma criança estar exposta a certos riscos, num ambiente de brincadeira ou de aprendizagem. Portanto, a gestão de risco permite às crianças aprender a brincar em segurança (Gill, n.d.).

Segundo Neto (2020), as crianças a partir dos 3-4 anos de idade começam a ter uma capacidade de adaptação tanto a nível motor como cognitivo e emocional e isso irá permitir à criança ter uma noção do risco e em que contextos o risco pode surgir.

Para as crianças aprenderem a avaliar os riscos é necessário proporcionar-lhes oportunidades de risco, como por exemplo, trepar a uma árvore. As crianças só irão trepar até onde se sentirem confortáveis, sendo também uma ótima maneira para testarem as

suas capacidades. Portanto, por vezes achamos que as crianças não são capazes de avaliar o risco, mas normalmente acontece o oposto (Hanscom, 2018).

O estudo realizado por Christensen e Mikkelsen (2008) concluiu que as crianças são capazes de avaliar as suas habilidades, capacidades e limites. Durante as observações, estes autores verificaram que as crianças negociavam as regras das brincadeiras com o objetivo de encontrar soluções que fossem aceites por todos.

Papel do adulto perante o brincar arriscado

Os pais de hoje consideram que qualquer movimento ou brincadeira é um risco para a criança e, por isso, precisam de serem protegidas, mesmo estando conscientes que isso poderá comprometer o desenvolvimento da criança em vários domínios. Portanto, os adultos protegem as crianças dos perigos, em vez de as ajudar a enfrentar, superar e a vencer esses perigos. O apoio do adulto é essencial pois a criança, de forma progressiva, poderá aprender a lidar com o risco e, assim, desenvolver competências essenciais que ajudarão a superar obstáculos (Bilton et al., 2017; Gill, 2010; Neto, 2020).

Apesar de muitos adultos, na sua infância, terem vivido situações que até apresentavam alguns riscos, hoje verificamos que essa geração não permite aos seus filhos viverem situações semelhantes porque consideram-nas perigosas e, por vezes, têm receio de serem vistos como pais irresponsáveis ou negligentes (Neto, 2020).

No estudo de Niehues et al. (2013) muitos pais afirmaram que se preocupam mais em manter os filhos seguros do que lhes proporcionar atividades de risco adequadas à idade da criança.

Segundo Neto (2020) quando as crianças estão perante uma situação de risco (por exemplo, um escorrega), se o adulto adotar uma postura positiva referindo palavras positivas poderá ajudar a criança a superar o obstáculo, enfrentando o medo.

A intervenção do adulto deve ser bem ponderada, pois se for uma intervenção precipitada pode perturbar e até retirar oportunidades à criança para, de forma autónoma, resolver os seus problemas. O adulto ao reconhecer os interesses e competências da

criança, pode promover situações de brincar arriscado, através de uma atitude atenta e de encorajamento (Bilton et al., 2017).

Estudos empíricos

Nesta secção apresentam-se três dissertações relacionadas com o brincar no exterior na natureza e a importância do risco.

O estudo “Descobrir, aprender e brincar na Natureza em contexto de Creche” foi desenvolvido por Jéssica Carolina Gonçalves Ferreira na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC), em abril de 2020, para a obtenção do grau de mestre. Este estudo foi realizado com seis crianças da creche com idades compreendidas entre um e dois anos e, as suas respetivas famílias. A autora optou por utilizar uma metodologia qualitativa e definiu a seguinte questão: “Será que a exploração e contacto das crianças com o meio natural, poderá criar oportunidades para se envolverem, aprenderem e gostarem de brincar na Natureza?” (Ferreira, 2020, p. 32). Para a recolha dos dados foram utilizados um guião de observação da natureza, um questionário aos pais sobre a importância da natureza e registos fotográficos. Foram realizadas três saídas ao bosque com seis crianças da creche e uma atividade de exploração de elementos naturais no espaço interior. Após a recolha de dados, com base nas respostas do questionário, a autora concluiu que as famílias consideram que o contacto com a natureza e a exploração do meio envolvente é importante para as crianças, mas que, por vezes, esse contacto fica comprometido devido à falta de tempo das famílias por trabalharem em horários noturnos ou prolongados. Ferreira (2020) refere que outros aspetos que condicionam as saídas das crianças para espaços naturais são as condições meteorológicas, os riscos, os brinquedos estruturados e as novas tecnologias. Para concluir, durante as observações Ferreira (2020) apercebeu-se que as crianças no bosque têm diferentes experiências e descobertas do que aquelas que têm no interior da sala.

Em junho de 2019, o estudo “Brincar a céu aberto: A importância de brincar no espaço exterior em creche e jardim de infância” foi elaborado por Joana Raquel Caetano Batista, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, para a obtenção

do grau de mestre. Este estudo descreve, analisa e interpreta observações e intervenções realizadas na creche e no jardim de infância e pretendeu compreender e promover a brincadeira ao ar livre nesses contextos. A autora utilizou o paradigma interpretativo e uma investigação qualitativa baseada na investigação-ação. Batista (2019) delineou a questão de investigação “Como promover o brincar no espaço exterior da creche e jardim de infância?” (p.34). Neste estudo foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: observação, conversas informais, reflexões, registos multimédia, pesquisa documental e inquéritos por questionário realizados às educadoras. Os resultados deste estudo revelaram que ambas as educadoras demonstraram estar conscientes da importância do contacto com elementos da natureza, da organização e das interações no espaço exterior. Através das intervenções, Batista (2019) considera que as atividades realizadas no exterior foram muito enriquecedoras para o desenvolvimento dos sentidos e mobilidade das crianças. A autora menciona que o facto de as crianças terem a oportunidade de explorar diversos materiais sensoriais (exemplo: areia, água, terra, entre outros) beneficiou bastante a experiência.

No mesmo ano, Joana Filipa Gonçalves dos Reis (2019) desenvolveu um estudo para a obtenção do grau de mestre na Escola Superior de Educação de Lisboa, intitulado “Crescer com o risco: das representações às ações – Potencialidades das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar”. Este estudo pretendeu dar voz às crianças e às suas respetivas famílias, às educadoras de infância e às assistentes operacionais. Reis (2019) fez uso de uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa e colocou a questão de investigação: “Quais os contributos das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em Educação Pré-Escolar?” (p.25). Neste estudo foram utilizadas as técnicas de recolha de dados: observação direta participante, questionários e entrevistas semidiretivas. Esta investigação permitiu conhecer as opiniões que as crianças, os pais, e os profissionais têm sobre as brincadeiras de risco e, a gestão dessas brincadeiras por parte dos adultos. Com base nas respostas das perguntas dos questionários, Reis (2019) verificou que as crianças associam o risco a algo negativo, mas no entanto, envolvem-se em brincadeiras arriscadas. Também foi possível verificar que há uma preferência por elementos naturais, seguidos pelos equipamentos

infantis como o baloiço, escorrega, entre outros. Nas respostas dos familiares, verificou-se que as condições meteorológicas condicionam o acesso das crianças ao espaço exterior e que a maior parte considera que é importante o contacto com o espaço exterior e com ambientes com risco. Em relação à capacidade de a criança reconhecer o risco, os adultos mencionam que existem riscos que a criança ainda não consegue identificar e que só com o crescimento, ou seja, a maturidade, será capaz de identificar. Concluindo, os dados revelam que o conceito de risco é associado a algo negativo por uma grande parte dos profissionais de educação e crianças.

Metodologia

Nesta secção são apresentadas as opções metodológicas definidas para este estudo, assim como as características dos participantes, os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados, a calendarização e as fases em que foram divididos o estudo e os procedimentos de análise dos dados.

Opções metodológicas

A investigação, de acordo com Coutinho (2018), “é uma atividade cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p.7). Para esta autora, é através da investigação que se questionam os problemas observados na prática, é onde se inicia a argumentação e se constroem ideias.

O presente estudo enquadra-se numa abordagem predominantemente qualitativa interpretativa e descritiva, pois não se pretende nenhum tipo de generalização. O que se pretende é compreender o que se passou naquele momento com aquele grupo (Bogdan & Biklen, 2013; Vilelas, 2017).

Segundo Bogdan e Biklen (2013), a abordagem qualitativa assume-se como descritiva, pois os dados são apresentados sob a forma de imagens ou palavras, adquirindo, assim, um papel importante para a divulgação dos resultados. Os resultados da investigação possuem citações baseadas nos dados recolhidos. Esses dados podem incluir transcrições de entrevistas, registo fotográficos/audiovisuais, documentos pessoais, entre outros. Neste sentido, optou-se pelo método descritivo, uma vez que pretende a compreensão e explicação da situação atual do objeto de investigação (Carmo & Ferreira, 2008).

Uma investigação qualitativa, tem como propósito conhecer e compreender os fenómenos na sua integridade e no contexto natural em que ocorrem vividas pelos sujeitos do estudo (Coutinho, 2018). Esta investigação centra-se na experiência humana, ou seja, no modo como as pessoas interpretam as suas experiências e como atribuem sentido à sua

realidade, ao mundo em que vivem. O investigador que aplica uma metodologia qualitativa ao seu estudo, vai procurar explicar o porquê das coisas (Coutinho, 2018; Vilelas, 2017). Neste sentido, o processo interpretativo representa aquele que melhor se enquadra ao problema em estudo, pois uma investigação qualitativa dá maior ênfase às interpretações dos fenómenos.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013) e Vilelas (2017), a investigação qualitativa tem cinco características: (1) utilização do ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o elemento principal o investigador. Neste sentido, o investigador qualitativo frequenta os contextos de estudo, porque quando está no ambiente habitual consegue compreender melhor as ações; (2) natureza descritiva; (3) maior foco no processo do que nos resultados finais. Os investigadores questionam-se constantemente, pois pretendem compreender todo o processo, mais do que chegar aos resultados, conclusões; (4) a análise dos dados é realizada de forma indutiva, portanto, os investigadores não recolhem dados com o propósito de confirmar hipóteses, mas têm como finalidade recolher e agrupar dados para construir hipóteses; (5) o significado é de grande importância, os investigadores dão mais atenção ao modo de raciocinar e agir dos participantes.

A investigação qualitativa “é uma investigação científica sistemática que procura construir uma descrição, em grande parte narrativa, para informar sobre a compreensão de um determinado fenómeno social ou cultural” (Gonçalves et al., 2021, p. 10).

Quanto ao seu design, trata-se de um estudo de caso, um dos mais utilizados nos estudos qualitativos. Este método é rigoroso e adequado para investigar fenómenos que pretendam procurar o “como” e o “porquê” de certos acontecimentos (Coutinho, 2018; Vilelas, 2017). Vilelas (2017) refere que se opta por um estudo de caso, quando o objetivo é conhecer, em profundidade, um determinado fenómeno, neste caso, o grupo de crianças em estudo.

Participantes do Estudo

O presente estudo realizou-se em contexto de PES, num Jardim de Infância da rede pública, situado no concelho de Viana do Castelo, numa zona urbana. Para a concretização

deste estudo participou o grupo de crianças onde decorreu a PES do Pré-Escolar e os respetivos pais.

O grupo é constituído por 25 crianças com três e quatro anos de idade, sendo 18 do sexo masculino e sete do sexo feminino, como já foi referido no capítulo I do relatório. Todas as crianças já tinham completado os quatro anos de idade no momento da recolha dos dados. Importa referir que duas crianças deste grupo apresentam características comportamentais do espectro autista. Neste estudo participaram vinte e três pais.

Métodos e instrumentos de recolha de dados

Após a definição do problema, dos objetivos da investigação, das opções metodológicas e dos participantes do estudo, segue-se a recolha dos dados. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (2013), os dados são evidências e pistas e, quando recolhidos cuidadosamente, servem como factos indiscutíveis que protegem a escrita de uma investigação de especulações não fundamentadas. Os dados que os investigadores recolhem nos seus contextos, formam a base de toda a análise.

Para Vilelas (2017) o instrumento de recolha de dados é algo que o investigador pode usar de forma a conhecer os acontecimentos e retirar deles toda a informação necessária.

Neste estudo foram utilizadas como métodos e instrumentos de recolha de dados a observação participante, o questionário, a entrevista e os registos fotográficos e audiovisuais.

Observação

A observação em educação é uma ferramenta importante e destina-se principalmente na procura de questões que surjam na pesquisa de problemas e na compreensão (Sousa, 2009).

Na observação qualitativa o investigador tem como propósito compreender o fenómeno em estudo e, portanto, passa muito tempo no contexto a observar. A

observação permite efetuar registos de acontecimentos, descrever e categorizar os comportamentos dos participantes e as suas interações nos seus contextos próprios sem alterar a sua autenticidade (Gonçalves et al., 2021; Sousa, 2009).

Segundo Creswell (2010), os observadores qualitativos podem exercer papéis que vão desde um observador não participante até um observador participante. Assim, o investigador, mesmo não sendo um membro do grupo, pode interagir com os participantes e quando isso acontece diz-se que é um observador participante (Coutinho, 2018).

Na observação participante, o investigador participa na vida da comunidade educacional, do grupo que pretende estudar, para que possa entender as ações no contexto observado e agir de acordo com as interpretações. Portanto, a observação participante tem como objetivo principal recolher dados sobre opiniões, ações ou perspetivas, no qual seria impossível ter acesso se o observador for não participante (Gonçalves et al., 2021; Sousa, 2009; Vilelas, 2017). Na observação participante o instrumento principal é o próprio investigador. Este tipo de observação é um método que está apropriado ao investigador que procura entender, num ambiente social, um fenómeno desconhecido e que lhe vai facilitar a integração nas vivências das pessoas que nele se encontram (Vilelas, 2017). A observação participante tem como vantagens: o acesso rápido a dados sobre situações habituais do dia a dia; o acesso a ações e acontecimentos que são considerados privados; a familiarização dos participantes do estudo com o investigador; uma maior perceção dos pensamentos e motivações dos participantes, entre outras (Gonçalves et al., 2021; Sousa, 2009; Vilelas, 2017).

No presente estudo, optou-se pela observação participante onde o investigador intervém e interage com o grupo em estudo (Sousa, 2009). Portanto, durante a intervenção pedagógica efetuou-se uma observação participante, como foi mencionado anteriormente, na qual a investigadora contactou diretamente com os participantes do estudo, com o objetivo de interagir com os participantes e observar as suas atitudes perante certas situações, dentro e fora da sala de atividades. As observações foram sistematizadas na forma de notas de campo.

Questionário

Como forma de aferir a opinião dos pais sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza, bem como conhecer as suas perceções sobre o risco, foi utilizado como método de recolha de dados o questionário.

O questionário é considerado um método de investigação que permite interrogar por escrito, através de questões, várias pessoas sobre opiniões, atitudes, expectativas, sentimentos, crenças, conhecimentos, experiências e interesses, com o objetivo de obter informações que, posteriormente, se convertem em dados com vista à análise e interpretação dos dados recolhidos. Portanto, o questionário é um conjunto constituído por questões, designado a recolher as opiniões das pessoas e que tem como finalidade obter de forma organizada a informação sobre a população que se investiga (Vilelas, 2017).

Normalmente, os dados recolhidos apresentam-se em percentagem (Sousa, 2009; Vilelas, 2017).

De acordo com Sousa (2009, p. 206) os questionários possuem algumas vantagens, tais como: “podem ser aplicados simultaneamente a um grande número de indivíduos; obtêm-se dados de uma forma relativamente rápida; garante o anonimato dos inquiridos, o que leva a maior veracidade nas respostas dadas”. Como desvantagens, o autor refere que: o questionário não pode ser aplicado a todas as pessoas, por exemplo, pessoas que não sabem ler nem escrever; os sujeitos podem interpretar as questões de diversos modos; não se consegue saber o que o sujeito pensou no momento em que respondeu.

Os questionários podem ser do tipo fechado ou misto (Vilelas, 2017). No questionário misto, há um conjunto de questões de fechadas e abertas.

O questionário utilizado no presente estudo está organizado em quatro partes sendo composto por 19 questões fechadas e seis abertas. Na elaboração do questionário (anexo 1) optou-se por utilizar maioritariamente questões fechadas porque direcionam o pensamento e facilitam a resposta, no entanto, também inclui questões abertas porque permitem aos inquiridos uma maior liberdade na resposta fornecendo informações são mais ricas e pormenorizadas (Vilelas, 2017). Este questionário teve como objetivo conhecer as perceções dos pais sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza, conhecer as

suas percepções sobre o risco, bem como conhecer as brincadeiras dos pais e comparar com as dos seus filhos.

Entrevista

Outro instrumento que foi utilizada para a recolha de dados foi a entrevista às crianças. De acordo com Bogdan e Biklen (2013), a entrevista é usada com a intenção de recolher dados descritivos na linguagem do entrevistado e permite ao investigador construir uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam o mundo. A entrevista consiste numa conversa amena, agradável e intencional que visa obter informações através de questões sobre algo que o investigador pretende analisar (Bogdan & Biklen, 2013; Coutinho, 2018; Vilelas, 2017). Essas informações não são possíveis obter através da observação, pois o objetivo da entrevista é compreender a perspetiva dos participantes, ou seja, como pensam, explicam e interpretam o seu comportamento no ambiente natural (Coutinho, 2018)

Portanto, a entrevista é um instrumento de investigação que permite ao investigador recolher informações e estabelecer uma relação pessoal com o entrevistado. Durante a entrevista o investigador tem oportunidade de colocar outras questões para além daquelas que já estão definidas, registando os esclarecimentos, opiniões e perspetivas. Isto permite ao investigador uma melhor compreensão das respostas dos entrevistados (Bogdan & Biklen, 2013; Gonçalves et al., 2021; Sousa, 2009).

Segundo Sousa (2009) e Vilelas (2017) as entrevistas possuem várias vantagens, tais como: o investigador tem oportunidade de esclarecer algumas dúvidas e colocar novas questões no decorrer da entrevista; pode ser aplicada a crianças pequenas; pode ser aplicada a pessoas que não sabem ler; o investigador estabelece uma relação pessoal com o entrevistado; há uma maior riqueza informativa.

As entrevistas podem variar quanto ao grau de estruturação, isto é, podem ser estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 2013). As entrevistas semiestruturadas contêm questões abertas e fechadas e permitem ao entrevistado expor as suas vivências e experiências sobre aquilo que é questionado (Vilelas,

2017). Estes tipos de entrevistas são utilizados nomeadamente em estudos qualitativos, sendo acompanhadas por um guião com perguntas descritivas e permitem ao entrevistado ter uma maior liberdade para responder seguindo uma direção que considera mais adequada, explorando os aspetos que acha mais relevantes (Gonçalves et al., 2021; Vilelas, 2017).

No presente estudo, foi aplicado este instrumento de recolha de dados utilizando uma entrevista semiestruturada para recolher as opiniões das crianças participantes no estudo (anexo 2). Esta entrevista foi realizada individualmente com cada participante e teve como objetivo conhecer as opiniões das crianças sobre o brincar no exterior (rua, praia, floresta/monte, parque infantil, campo/quintal), as brincadeiras que realizam no interior e no exterior, perceber se brincam e se gostam de brincar à chuva, se brincam com elementos naturais e com quem brincam no exterior. Neste estudo valorizou-se a participação da criança como sujeito de investigação, registando e interpretando as suas vozes.

Segundo Marchão e Henriques (2018) “escutar a voz da criança através de uma entrevista permite-nos conhecê-la e confirmar o seu estatuto e plenitude de direitos” e também permite “perceber as suas perspetivas, as suas ideias e significados sobre si e sobre o mundo que as inclui” (p. 142).

Registos fotográficos/ audiovisuais

No decorrer desta investigação foram utilizados registos audiovisuais, nomeadamente registos fotográficos e gravações de vídeo, como ferramentas de recolha de dados.

Para Bogdan e Biklen (2013) a fotografia é uma técnica de recolha de dados qualitativos. As fotografias fornecem dados descritivos e muitas vezes são analisadas e utilizadas como forma de entender o sujeito.

As fotografias são usadas como um recurso para registar aspetos relevantes do contexto. Elas mostram e escondem informação (Gonçalves et al., 2021).

Segundo Bogdan e Biklen (2013) a câmara fotográfica é mais utilizada em conjunto com a observação participante. Por vezes, a fotografia é estudada e analisada por parte do investigador, de forma a procurar detalhes ou pistas que por vezes escapam no local do estudo.

A vídeo gravação é considerada um instrumento de recolha de dados indispensável na investigação em educação. Os vídeos são uma excelente ferramenta de observação, pois a qualquer momento os investigadores podem analisar, rever, voltar atrás e parar. Portanto, com os vídeos os investigadores podem ver uma determinada ação as vezes que assim desejarem sem ser necessário voltar a estar no local onde os acontecimentos surgiram (Sousa, 2009).

Neste estudo utilizaram-se o vídeo e as fotografias para poder analisar, de forma mais detalhada e rigorosa, as brincadeiras realizadas pelas crianças fora da sala.

Calendarização do estudo

O presente estudo decorreu entre os meses de outubro de 2020 e 2021, desenvolvendo-se em várias fases.

Na primeira fase realizou-se a observação dos participantes no contexto escolar que se concretizou, principalmente, durante as primeiras três semanas. Deste modo, foi possível conhecer as rotinas do grupo, o seu horário, a personalidade das crianças e as suas dificuldades. De seguida, definiram-se as opções metodológicas, selecionaram-se e elaboraram-se os instrumentos de recolha de dados (questionário). Também se elaboraram as atividades.

Na segunda fase foram implementadas as atividades, aplicado o questionário aos pais e elaborado o guião para as entrevistas. Por fim, foi a realizado as entrevistas às crianças. A terceira fase consistiu, essencialmente, na análise e descrição dos dados recolhidos, na apresentação das conclusões e na finalização do relatório.

A tabela 4 apresenta a calendarização e todas as fases do processo de investigação.

Tabela 4*Calendarização das fases do processo de investigação*

Fase	Data	Procedimentos	Recolha de dados
I	Outubro de 2020 a novembro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> Definição do tema e dos objetivos do estudo; Definição das opções metodológicas; Elaboração dos instrumentos de recolha de dados; Elaboração das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação não participante; Análise de documentos.
II	Novembro a janeiro de 2021	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação do questionário aos pais; Implementação das atividades; Elaboração do guião da entrevista; Realização da entrevista às crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionário; Observação participante; Registo áudio e fotográfico; Entrevista.
III	Janeiro a outubro de 2021	<ul style="list-style-type: none"> Análise dos dados recolhidos; Elaboração de conclusões; Conclusão do relatório. 	

Procedimentos de Análise de Dados

Como foi referido anteriormente, a cada abordagem vão corresponder métodos e instrumentos específicos de recolha e posterior análise dos dados.

Depois de recolher os dados através dos diversos instrumentos é necessário proceder-se à sua análise para se conseguir chegar às conclusões, responder às questões de investigação e verificar o cumprimento dos objetivos do estudo (Sousa, 2009).

A análise de dados é um processo de pesquisa e de organização de materiais que foram sendo reunidos ao longo da investigação, com o objetivo de aumentar o entendimento desses mesmos materiais e de permitir a apresentação e explicação aos outros acerca do que se encontrou (Bogdan & Biklen, 2013).

Para Creswell (2010) o processo de análise dos dados “envolve preparar os dados para a análise, conduzir diferentes análises, ir cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados, representar os dados e realizar uma interpretação do significado mais amplo dos dados” (pp.216-217).

De modo a organizar o estudo e a apresentação dos dados, as respostas abertas dos questionários e das entrevistas foram categorizadas, de forma a facilitar a sua análise, pois a categorização possibilita juntar um maior número de informações devido à esquematização permitindo relacionar acontecimentos e ordená-los (Coutinho, 2018). Segundo Máximo-Esteves (2008) a categorização é codificar o texto em categorias, categorias essas que podem ser expostas numa narração ou em tabelas e quadros. Após analisadas as respostas fechadas dos questionários e das entrevistas foi possível transformar os dados em percentagens, de forma a melhorar a compreensão e a perceção das respostas dos pais e das crianças.

No presente estudo, de modo a validar os dados recolhidos recorreu-se à triangulação dos dados. A triangulação é “um método de verificação dos dados consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados ou vários investigadores num mesmo estudo” (Vilelas, 2017, p. 387).

Apresentação e discussão dos resultados

Neste subcapítulo são apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo da investigação. Primeiramente, apresentam-se e analisam-se as respostas dos pais aos questionários. De seguida, apresenta-se a análise da entrevista às crianças e, por fim, a descrição e análise da semana da brincadeira.

Análise do questionário aos pais

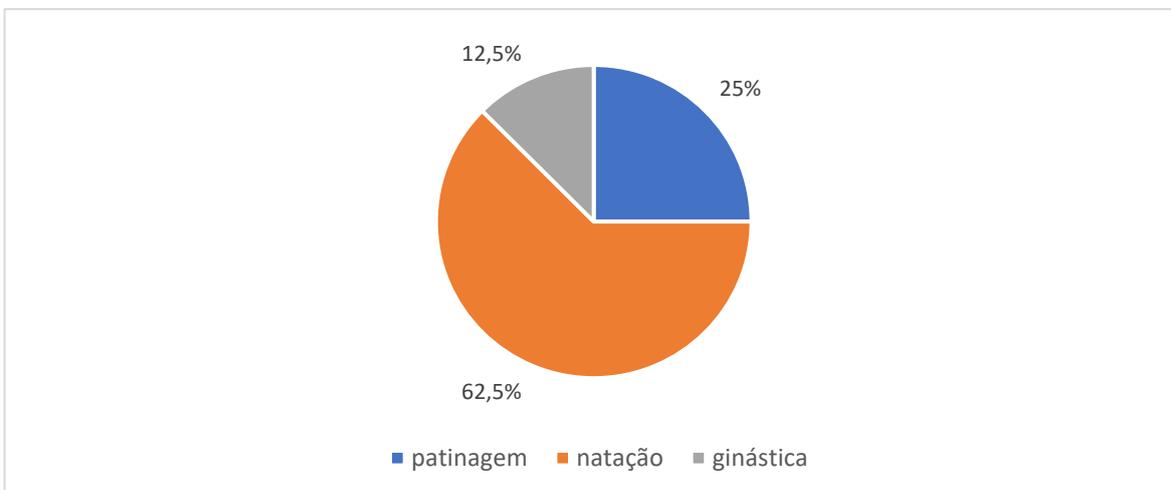
O questionário aos pais (anexo 1) foi elaborado e aplicado com o intuito de conhecer as suas perceções sobre a importância de brincar ao ar livre, com particular relevo para as brincadeiras na natureza, comparando-as com as suas brincadeiras quando eram crianças. Apesar de o grupo ser construído por 25 crianças, ao questionário responderam 23 pais, pois neste grupo há um par de gémeos e uma criança faltou ao JI durante alguns meses. Como foi referido anteriormente, todas as crianças já tinham completado os quatro anos no momento da recolha dos dados.

À questão “O seu filho frequenta alguma atividade extracurricular?”, 26,09% dos pais referiram que sim e 73,91% referiram que não. Ao contrário do referido por Hanscom (2018), Neto (2020) e Skar et al. (2016) as crianças deste grupo não têm as agendas demasiado preenchidas com atividades extracurriculares. No entanto, como foi possível verificar, muitos pais mencionaram que os seus filhos não frequentam atividades curriculares devido à pandemia causada pelo vírus SARS-COV-2.

Aos pais que responderam que sim na questão anterior foi perguntado “Se sim, qual ou quais?”, 25% indicaram patinagem, 62,5% indicaram natação e 12,5% indicaram ginástica. Através da observação na figura 21, podemos verificar que a natação é a atividade extracurricular mais frequentada pelas crianças.

Figura 21

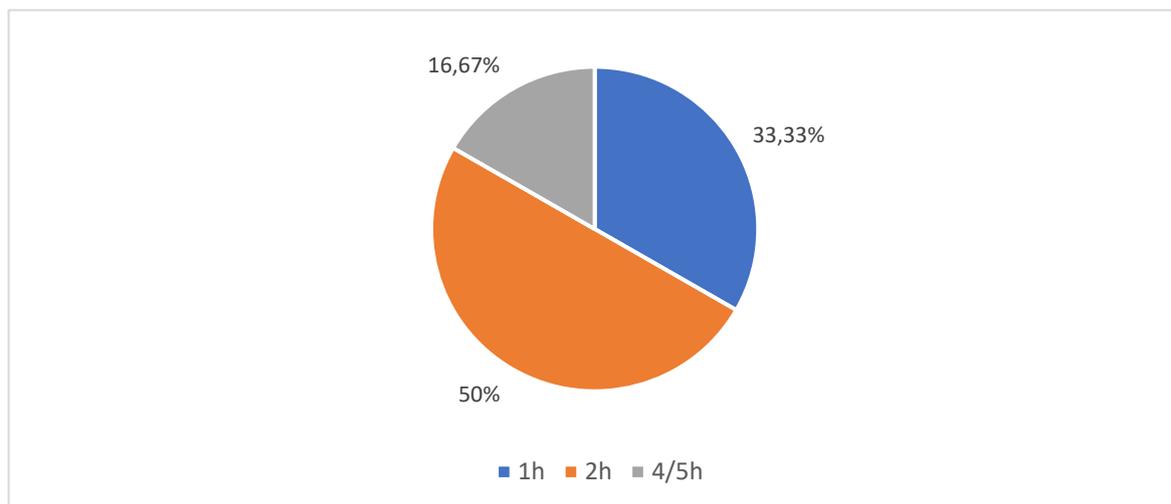
Atividades extracurriculares das crianças



Quanto ao número de horas que as crianças que frequentam atividades extracurriculares têm por semana, metade dos pais (50%) responderam 2 horas por semana, 33,33% responderam que tinham 1 hora por semana e 16,67% responderam 4 a 5 horas por semana. Os resultados encontram-se organizados na figura 22.

Figura 22

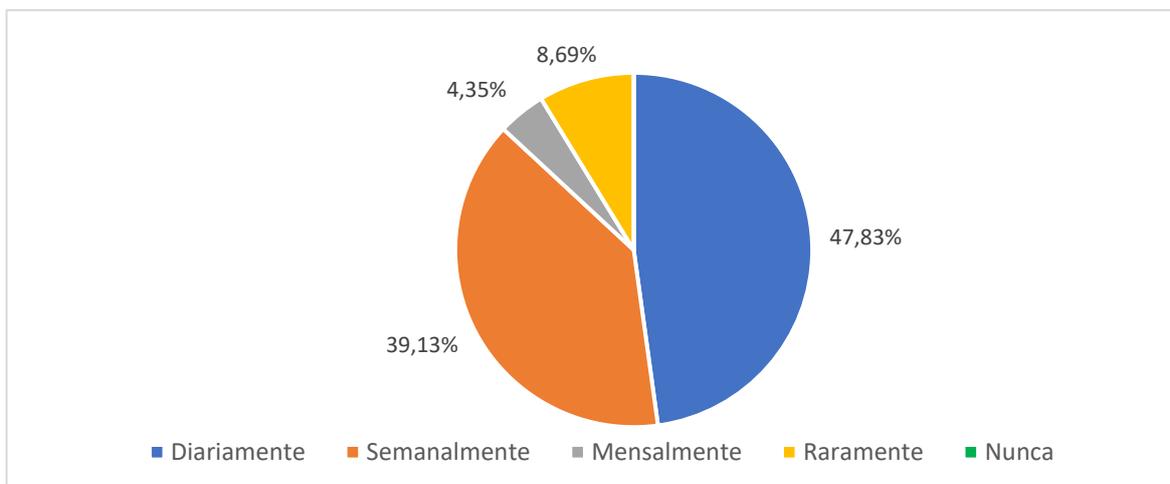
Número de horas que as crianças frequentam atividades extracurriculares por semana



Na questão “Quando não está no jardim de infância, o seu filho tem oportunidade de brincar ao ar livre...”, os resultados foram organizados na figura 23.

Figura 23

Frequência com que as crianças brincam em espaços naturais

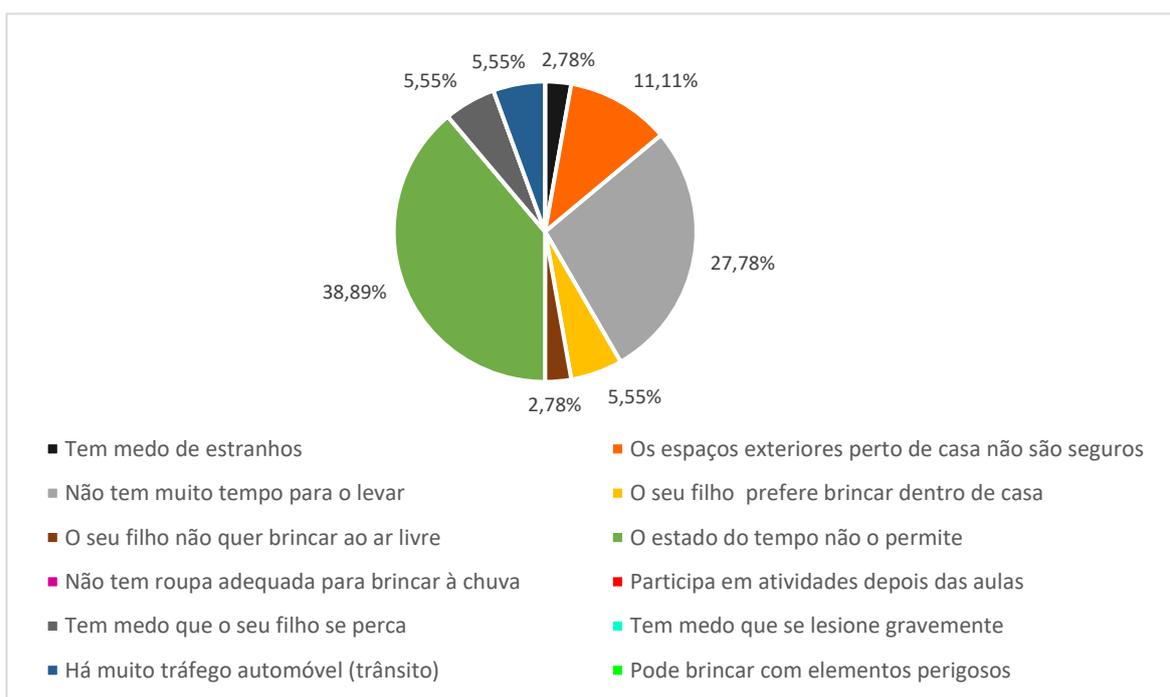


Analisados os resultados é possível verificar que uma parte dos pais (47,83%) refere que o seu filho tem oportunidade de brincar ao ar livre diariamente, no entanto 39,13% dos pais indicaram semanalmente, 4,35% indicaram mensalmente e 8,69% responderam raramente.

As respostas à questão “O seu filho não brinca mais tempo ao ar livre porque...” foram organizadas na figura 24.

Figura 24

As razões pelas quais as crianças não brincam mais tempo ao ar livre

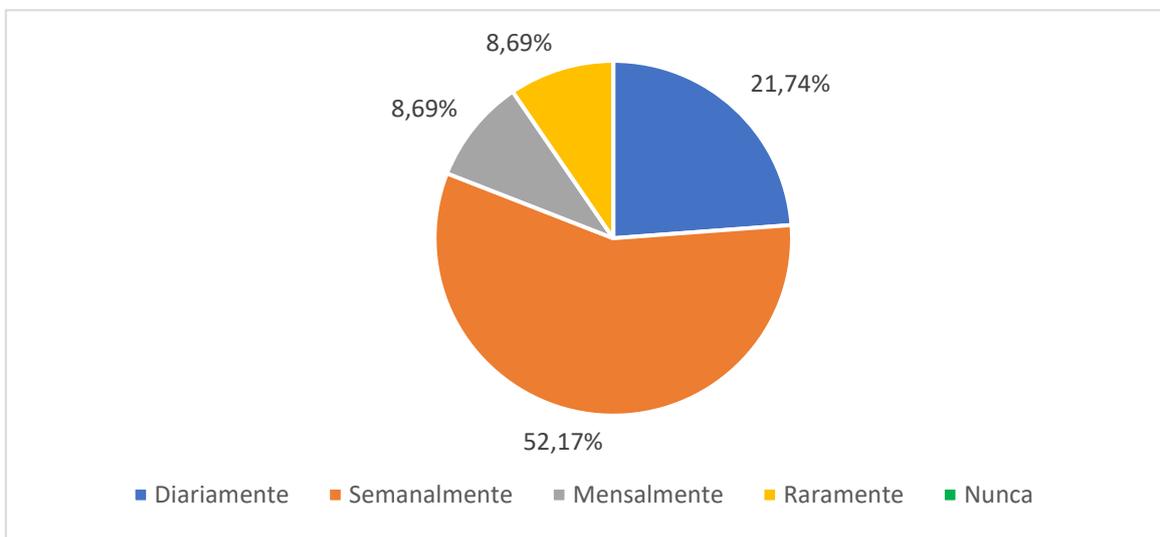


Através da análise da figura 24 é possível verificar que 38,89% dos pais refere que o seu filho não brinca mais tempo ao ar livre porque o estado do tempo não o permite, no entanto 27,78% dizem que não têm muito tempo para o levar, 11,11% dizem que os espaços exteriores perto de casa não são seguros, 5,55% dizem que o seu filho prefere brincar dentro de casa, 5,55% dizem que há muito tráfego automóvel (trânsito), 5,55% dizem que têm medo que o seu filho se perca, 2,78% dos pais dizem que têm medos de estranhos e 2,78% dizem que o seu filho não quer brincar ao ar livre. Houve quatro opções que os pais não selecionaram que são as seguintes: não tem roupa adequada para brincar à chuva; participa em atividades depois das aulas; tem medo que se lesione gravemente; pode brincar com elementos perigosos. Nesta questão houve um pai que não respondeu. Um dos pais mencionou que, devido à pandemia, o seu filho brinca menos ao ar livre.

As respostas à questão “Costuma brincar ao ar livre com o seu filho?”, foram organizadas na figura 25.

Figura 25

Frequência com que os pais brincam ao ar livre com o seu filho

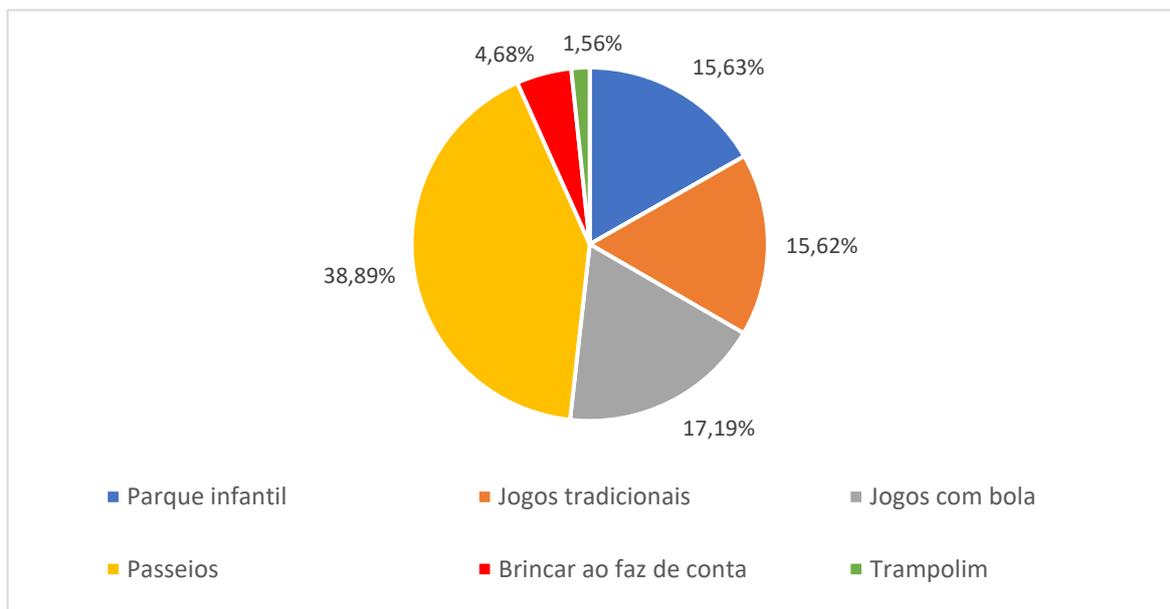


Através da figura 25 podemos observar que a maioria dos pais (52,17%) refere que costuma brincar ao ar livre com o seu filho semanalmente, no entanto 21,74% indicaram diariamente, 8,69% mensalmente, 8,69% raramente. A esta questão não responderam dois pais (8,69%). Nesta mesma questão os pais tinham de referir as brincadeiras que fazem

com os seus filhos ao ar livre. Para uma melhor compreensão os dados foram organizados na figura 26.

Figura 26

Brincadeiras que os pais têm com os seus filhos



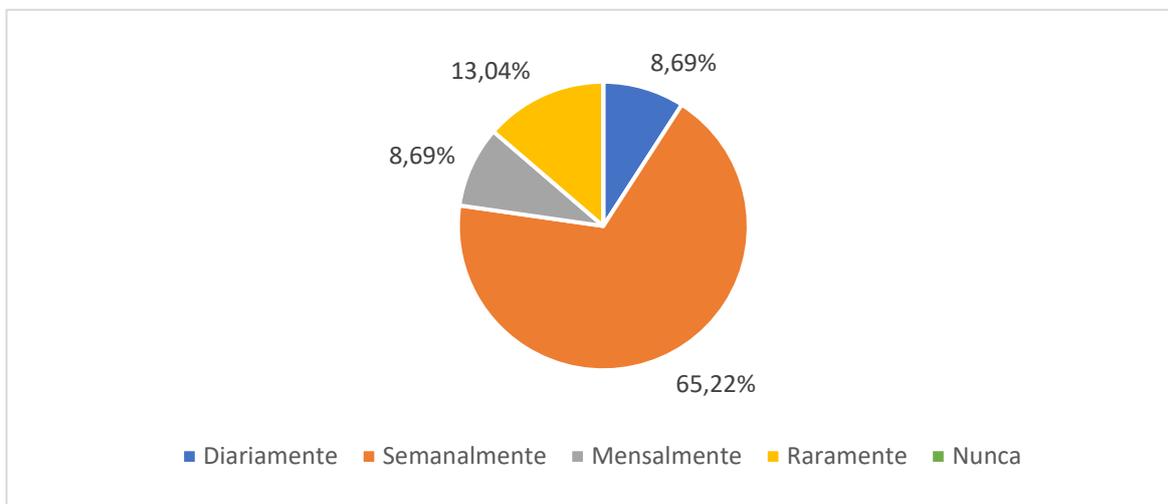
Através da análise da figura 26 é possível verificar que 38,89% dos pais refere que as brincadeiras que têm com os seus filhos ao ar livre são os passeios (andar de bicicleta, trotinete, passear no campo, fazer caminhadas, passear na praia e correr), no entanto 17,19% realizam jogos com bola, 15,63% brincam no parque infantil, 15,62% realizam jogos tradicionais (apanhadinha, macaquinho chinês, escondidinha e o jogo da macaca), 4,68% têm brincadeiras que envolvem elementos naturais (brincar na terra, apanhar elementos da natureza e procurar insetos), 3,12% brincam ao faz de conta (brincar dentro de uma casinha e brincar com carrinhos) e 1,56% brincam no trampolim. Nesta questão houve quatro pais que não responderam.

Na questão “Perto da sua casa há espaços verdes/áreas naturais?”, 86,96% referiram que sim e 13,04% referiram que não. Podemos verificar que a maioria (86,96%) tem espaços verdes/áreas naturais perto da sua casa.

À questão “O seu filho brinca em espaços naturais?”, os resultados foram organizados na figura 27.

Figura 27

Frequência com que as crianças brincam em espaços naturais



Analisados os resultados é possível verificar que a maioria dos pais (65,22%) refere que o seu filho brinca semanalmente em espaços naturais, no entanto 13,04% indicaram raramente, 8,69% diariamente, 8,69% mensalmente. A esta questão não respondeu um pai (4,35%). Os pais que mencionaram que perto da sua casa não há espaços verdes/áreas naturais nesta questão mencionaram que o seu filho brinca semanalmente e raramente em espaços naturais. Portanto, não haver espaços verdes/áreas naturais perto de casa influencia o brincar em espaços naturais.

Na questão “Quando o seu filho está a brincar em espaços naturais ele aproveita os recursos da natureza e/ou os elementos da natureza para brincar?”, todos os pais (100%) referiram que sim. Podemos verificar que todas as crianças participantes no estudo, quando estão em espaços naturais, brincam com recursos e/ou elementos da natureza. Nesta mesma questão foi perguntado, “esses recursos/elementos são levados para casa para brincadeiras futuras (paus, pedras, etc.)?” e 78,26% dos pais referiram que sim e 21,74% referiram que não. Portanto, podemos verificar que a maioria das crianças (78,26%) levam alguns desses recursos/elementos para casa.

À questão “Considera que o tempo que o seu filho brinca em meio natural é...”, 30,43% dos pais referiram que era suficiente e 65,22% referiram que era insuficiente. A esta questão não respondeu um pai (4,35%). Analisadas as respostas é possível observar

que a grande maioria (65,22%) considera insuficiente o tempo que o seu filho brinca em ambiente natural. É importante referir que os pais que mencionaram que perto da sua casa não há espaços verdes/áreas naturais consideram que o tempo que o seu filho brinca em meio natural é insuficiente. Portanto, esses pais têm consciência que o seu filho brinca pouco em ambientes naturais.

Na questão “Incentiva o seu filho a passar mais tempo ao ar livre na natureza?”, verificou-se que a maioria dos pais (78,26%) referiu que sim e 21,74% referiram que não.

As respostas à questão “Na sua opinião os principais benefícios do contato com a natureza são” foram organizadas na figura 28.

Figura 28

Opinião dos pais sobre quais são os principais benefícios do contato com a natureza

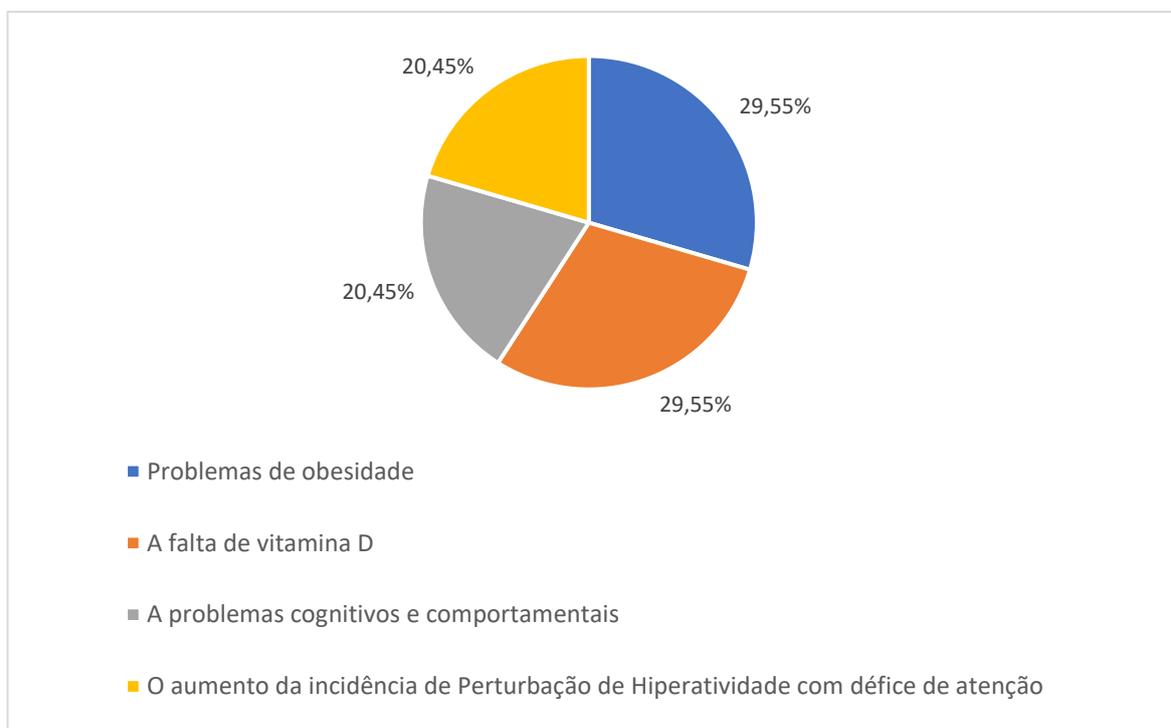


Analisados os resultados, é possível verificar que 20,41% dos pais referem que estimula a curiosidade, a criatividade, 19,39% indicaram estimula os sentidos, acalma e reduz o stresse e ansiedade, 17,35% responderam que desenvolve empatia com o mundo natural, 15,31% desenvolve habilidades motoras, como equilíbrio e coordenação, 7,14% ajuda a perceber quando está perante uma situação de risco, 6,12% indicaram que melhora a atenção, concentração, memória e linguagem, 5,10% desenvolve a autoestima e autoconfiança, 5,10% desenvolve capacidade de colaboração, de resolução de problemas ou conflitos e de tomada de decisões, 4,08% melhora o comportamento e nenhum selecionou a opção “desenvolve paciência e a perseverança”. As respostas dos pais vão ao encontro da literatura, pois autores como Becker et al.,(2019), Bilton et al., (2017), Hanscom (2018) e Neto (2020) identificaram esses benefícios do brincar em contacto com a natureza.

À questão “Na sua opinião, os efeitos da falta de contacto com a natureza são...”, os resultados foram organizados na figura 29.

Figura 29

Opinião dos pais sobre quais são os efeitos da falta de contacto com a natureza

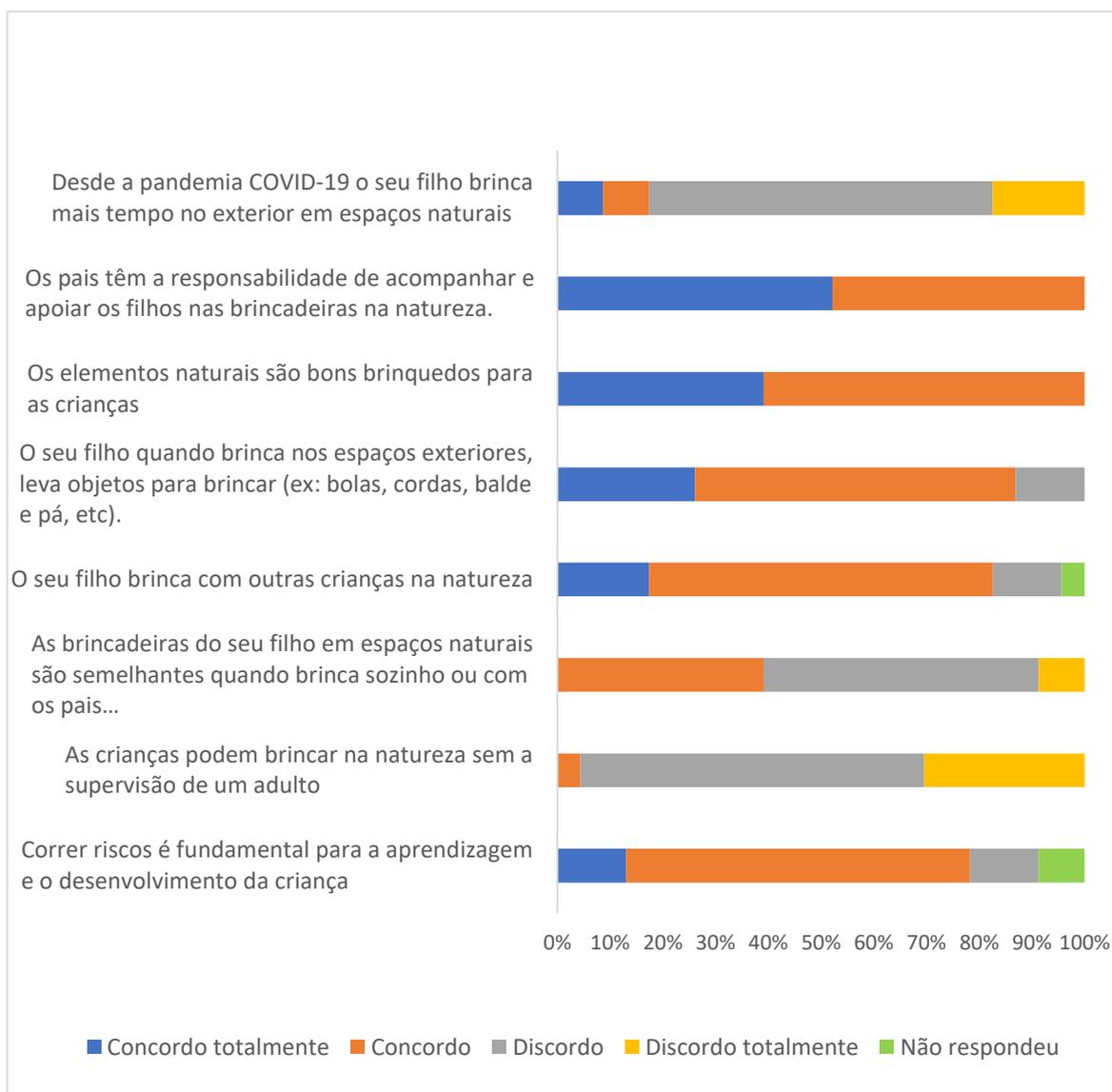


Através da análise da figura 29 é possível verificar que 29,55% dos pais aponta como principais efeitos da falta de contacto com a natureza os problemas de obesidade e a falta de vitamina D, no entanto 20,45% indicaram problemas cognitivos e comportamentais e 20,45% indicaram o aumento da incidência de Perturbação de Hiperatividade com défice de atenção. Nesta questão dois pais não responderam.

Na figura 30 apresenta-se o grau de concordância dos pais em relação às afirmações apresentadas.

Figura 30

Afirmações dos pais



Quanto à questão “Correr riscos é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança” a maioria dos pais (78,26%) concorda (65,22%) ou concorda totalmente (13,04%) e 13,04% discorda. Nesta questão dois pais não responderam (8,69%).

Na questão “As crianças podem brincar na natureza sem a supervisão de um adulto”, a maioria dos pais (95,65%) discorda (65,22%) ou discorda totalmente (30,43%) e 4,35% concorda.

À questão “As brincadeiras do seu filho em espaços naturais são semelhantes quando brinca sozinho ou com os pais (adulto)” a maioria dos pais (60,86%) discorda (52,17%) ou discorda totalmente (8,69%) e 39,13% concorda.

Quanto à questão “O seu filho brinca com outras crianças na natureza”, a maioria dos pais (82,61%) concorda (65,22%) ou concorda totalmente (17,39%) e 13,04% discorda. Nesta questão não respondeu um pai (4,35%).

Na questão “O seu filho quando brinca nos espaços exteriores, leva objetos para brincar (ex: bolas, cordas, balde e pá, etc.)” a maioria dos pais (86,96%) concorda (60,87%) ou concorda totalmente (26,09%) e 13,04% discorda.

À questão “Os elementos naturais são bons brinquedos para as crianças”, a totalidade dos pais concorda (60,87%) ou concorda totalmente (39,13%).

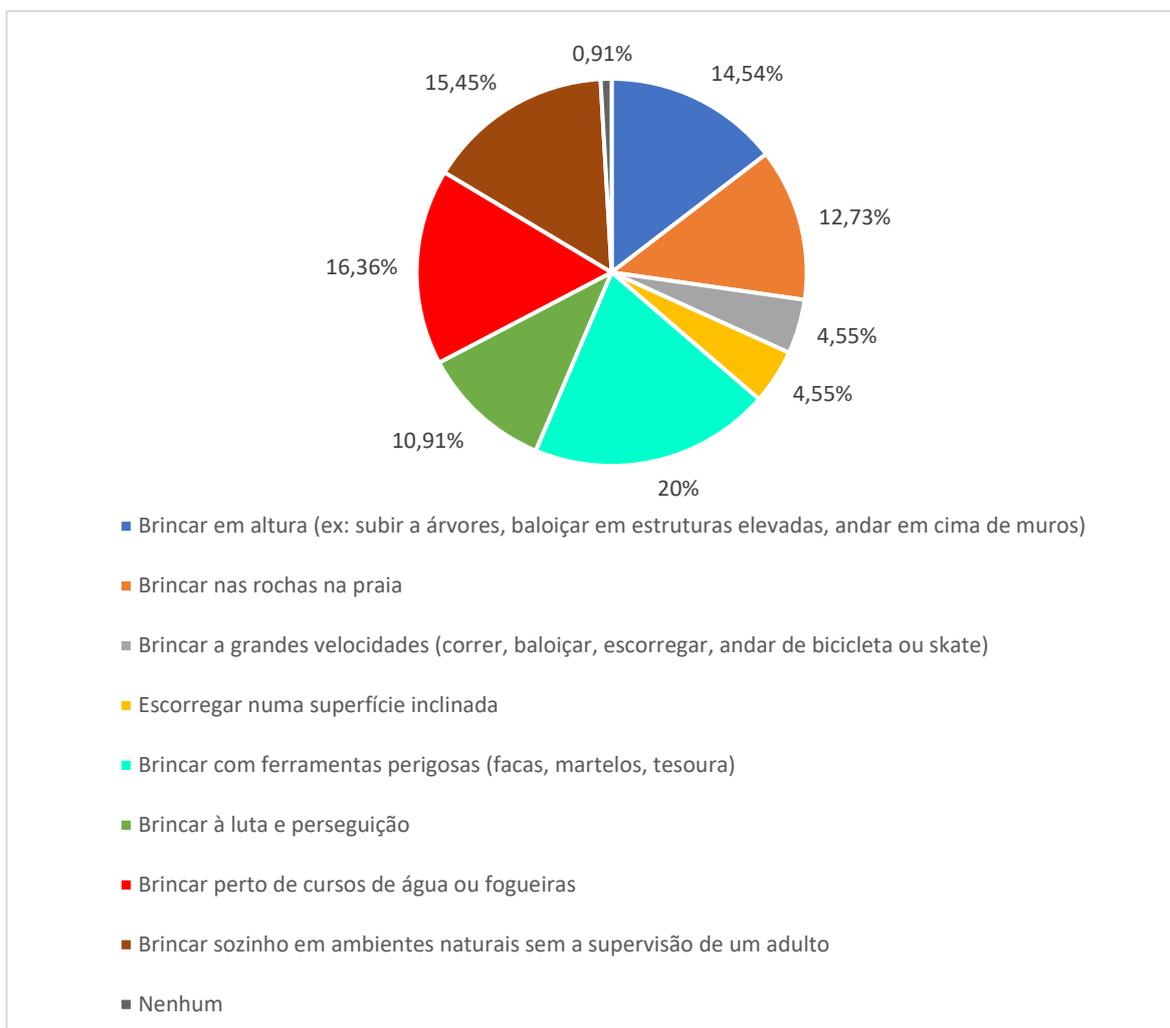
Quanto à questão “Os pais têm a responsabilidade de acompanhar e apoiar os filhos nas brincadeiras na natureza”, os pais concordam totalmente (52,17%) ou concorda (47,83%).

Na questão “Desde a pandemia COVID-19 o seu filho brinca mais tempo no exterior em espaços naturais”, a maioria dos pais (82,61%) discorda (65,22%) ou discorda totalmente (17,39%), 8,69% concorda e 8,69% concorda totalmente.

À questão “Qual(ais) destes comportamentos considera de risco?”, os resultados foram organizados na figura 31.

Figura 31

Comportamentos que os pais consideram de risco

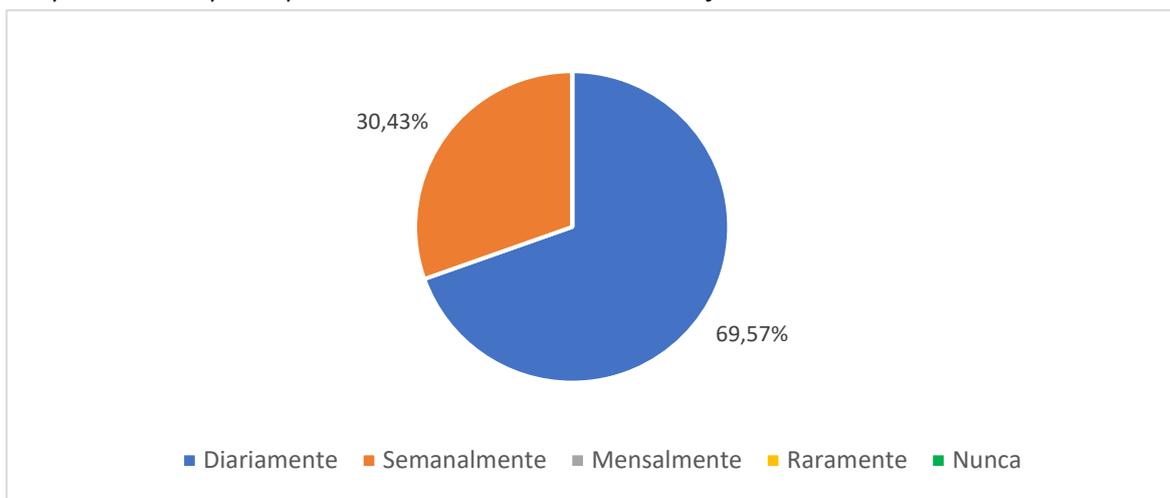


Podemos observar através da figura 31 que 20% mencionaram brincar com ferramentas perigosas (facas, martelos, tesoura), 16,36% brincar perto de cursos de água ou fogueiras, 15,45% brincar sozinho em ambientes naturais sem a supervisão de um adulto, 14,54% indicaram brincar em altura (ex: subir a árvores, baloiçar em estruturas elevadas, andar em cima de muros), 12,73% brincar nas rochas na praia, 10,91% brincar à luta e perseguição, 4,55% brincar a grandes velocidades (correr, baloiçar, escorregar, andar de bicicleta ou skate), 4,55% escorregar numa superfície inclinada e 0,91% nenhum.

À questão “Na sua infância brincava ao ar livre?”, verificaram-se as respostas organizadas na figura 32.

Figura 32

Frequência com que os pais brincavam ao ar livre na sua infância

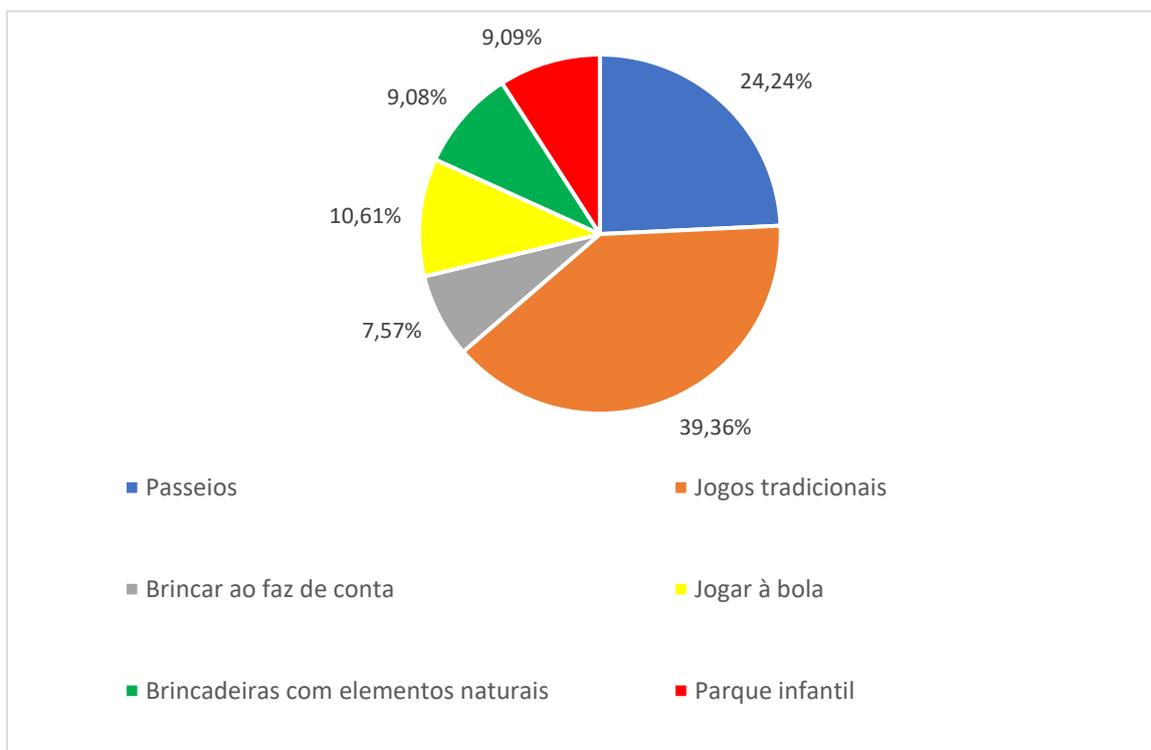


Verificou-se que a maioria dos pais (69,57%) referiu que brincava diariamente e 30,43% semanalmente.

Na questão “Quais eram as suas brincadeiras favoritas?”, os resultados foram organizados na figura 33.

Figura 33

Brincadeiras favoritas dos pais no exterior



Através da análise da figura 33 é possível verificar que 39,36% dos pais refere que as suas brincadeiras favoritas eram os jogos tradicionais (escondidinhas, stop, saltar ao elástico, apanhadinhas, macaca, jogar ao meco, brincar ao berlinde, brincar aos polícias e ladrões, saltar à corda), no entanto 24,24% referem os passeios (andar de bicicleta, passear na praia, correr), 10,61% jogar à bola, 9,09% brincar no parque infantil, 9,08% brincadeiras com elementos naturais (fazer pistas de caminhos na terra, apanhar flores, subir às árvores, brincar com terra e folhas) e 7,57% referem brincadeiras de faz de conta (procurar tesouros, brincar com carrinhos). Nesta questão um pai que não respondeu.

À questão “Quando era mais novo, os seus pais supervisionavam as suas brincadeiras ao ar livre?”, 56,52% referiram que não, 39,13% referiram que sim e 4,35% referiram sim e não. Portanto, a maioria dos pais (56,52%) referiu que, quando eram mais novos, os seus pais não supervisionavam as suas brincadeiras.

Na questão “As experiências/brincadeiras que teve na infância são as mesmas que o seu filho tem neste momento”, a maioria dos pais (73,91%) referiram que as experiências/brincadeiras que tiveram na infância não são as mesmas que os seus filhos têm neste momento, no entanto 21,74% referiram que sim e 4,35% referiram sim e não.

Nesta mesma questão, os pais tinham de mencionar o porquê de considerarem que as brincadeiras que tiveram na infância são as mesmas ou não que o seu filho tem neste momento. A esta questão não responderam seis pais (26,09%). Um pai indicou que “Tento reproduzir as experiências positivas da minha infância com o meu filho”. Com esta afirmação é possível verificar que esse pai permite ao seu filho ter as mesmas experiências e brincadeiras que teve na sua infância. Portanto, aquelas brincadeiras marcaram tanto o pai que ele tem o cuidado de proporcionar as mesmas brincadeiras ao seu filho.

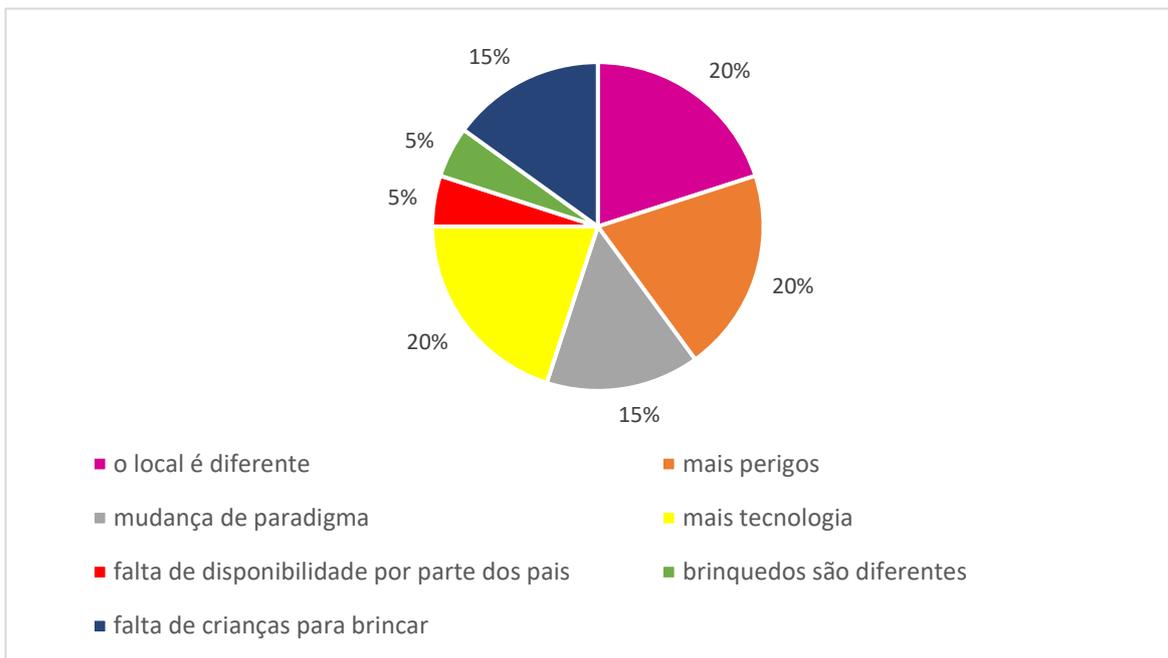
Um pai (4,35%) respondeu ao mesmo tempo sim e não, indicando que:

Sim e não, pois as oportunidades são as mesmas, mas as escolhas às vezes são diferentes.

No caso dos pais que responderam “não” (73,91%), os motivos apontados foram organizados na figura 34.

Figura 34

Motivos mencionados pelos pais para as experiências/brincadeiras dos seus filhos serem diferentes



Através da figura 24 é possível verificar que o motivo apontado com mais frequência (por 20% dos pais) foi devido ao local ser diferente e de haver mais perigos e mais tecnologia, no entanto 15% indicaram falta de crianças para brincar, 15% mudança de paradigma, 5% falta de disponibilidade por parte dos pais e 5% brinquedos diferentes.

Exemplos de algumas justificações dos pais que indicaram “não”:

Hoje, para a minha filha poder brincar ao ar livre, tem de ir com o pai ou mãe (a não ser que brinque no quintal de casa). Como os pais têm pouco tempo disponível, acaba por não brincar tanto no exterior como gostaríamos. As brincadeiras são diferentes muito pelo local onde vivemos.

As brincadeiras da minha filha têm a tecnologia muito mais presente do que as brincadeiras da minha infância.

À questão “Considera que as crianças de hoje têm menos oportunidades para brincar na natureza do que as que tinha com a mesma idade?”, a maioria dos pais (86,96%) referiu que sim e 13,04% referiram que não.

Nesta mesma questão, os pais tinham de mencionar o porquê de considerarem que as crianças de hoje têm menos ou mais oportunidades para brincar na natureza do que eles

tinham com a mesma idade. A esta questão não responderam cinco pais (21,74%).
Exemplos de algumas justificações dos pais que mencionaram que não:

As crianças de hoje têm as mesmas oportunidades que nós tínhamos antigamente, a diferença é a tecnologia, não que seja mau, mas os meus filhos às vezes preferem jogar videogame, tablet e telemóvel do que sair para brincar.

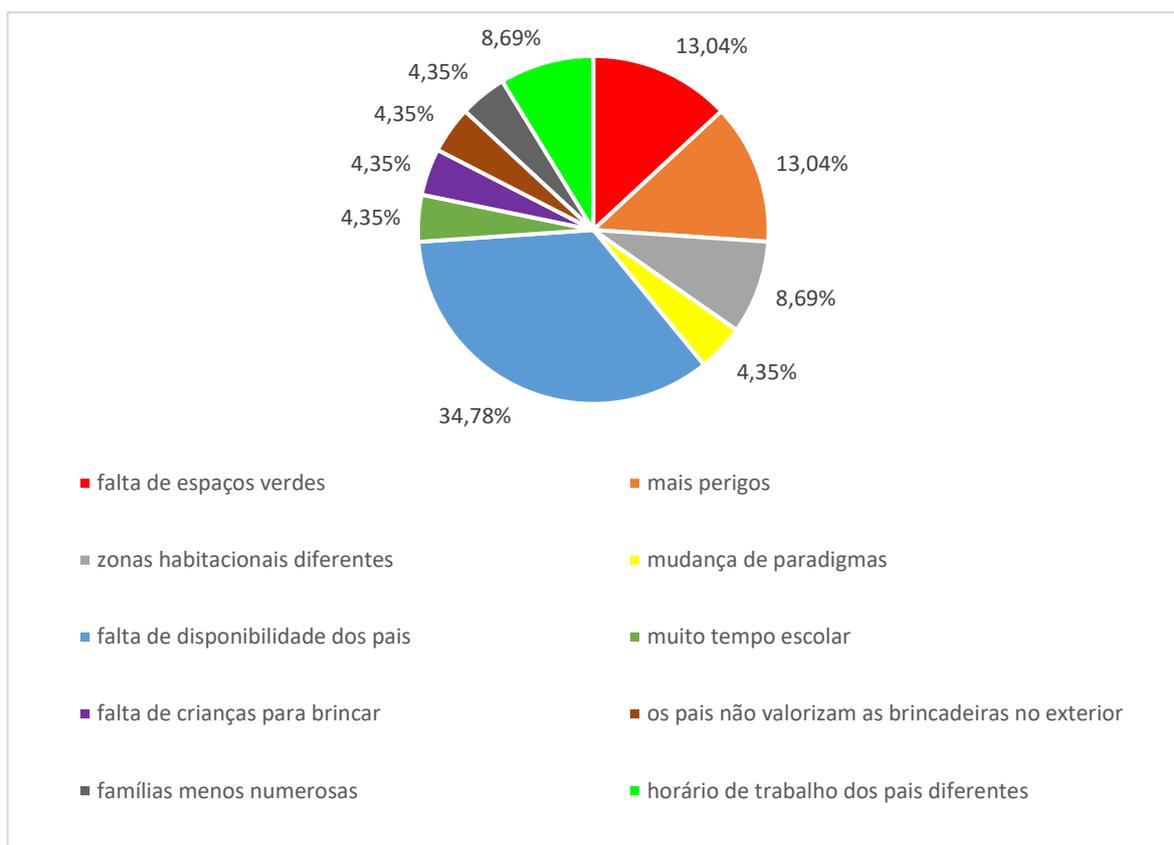
Não existe tanta disponibilidade de tempo por parte dos pais para poderem acompanhar os filhos em brincadeiras no exterior.

Vivendo sempre em meio citadino, pude ter contacto com atividades ao ar livre, mas em equilíbrio com bastantes atividades extracurriculares, assim como atividades em meio interior supervisionadas, na maior parte das vezes. Sinto que o meu filho tem oportunidades semelhantes às minhas.

As respostas dos pais que responderam que sim, foram organizadas na figura 35.

Figura 35

Motivos mencionados pelos pais para as crianças de hoje terem menos oportunidades para brincar na natureza



Analisados os resultados é possível verificar que o motivo apontado com mais frequência (por 34,78% dos pais) foi a falta de disponibilidade dos pais, no entanto 13,04%

indicaram falta de espaços verdes, 13,04% mais perigos, 8,69% zonas habitacionais diferentes, 8,69% horário de trabalho dos pais diferentes, 4,35% falta de crianças para brincar, 4,35% muito tempo escolar, 4,35% os pais não valorizam as brincadeiras no exterior, 4,35% mudança de paradigma, 4,35% famílias menos numerosas.

Exemplo de algumas justificações dos pais que indicaram sim:

Porque os espaços para brincar já não são tantos como eram.

Porque vivemos em zonas habitacionais com menos espaços naturais e os adultos que as acompanham têm menos disponibilidade para as transportarem para esses locais.

Falta de espaços seguros nas cidades (trânsito muito presente em vários locais).
Falta de tempo livre, tanto dos pais como das próprias crianças que muitas vezes “vivem ocupadas”!

Porque há pais que não valorizam uma ida ao parque, à praia.

Hoje as crianças não sabem brincar ao ar livre e para mim isso deve-se ao facto de não lhes ser dada a oportunidade, pois precisam de supervisão de um adulto e, às vezes, isso não é possível. Além disso, o facto de não haver vizinhos (próximos) da mesma idade também condiciona o espírito. Muitas vezes, o meu filho, cansa-se de estar a andar de bicicleta sozinho no quintal. Contudo, se tivesse um amigo, isso deixá-lo-ia mais entusiasmado.

Se analisarmos pelo facto de hoje não poder deixar as crianças a brincar sozinhas, acabam por ter menos oportunidades porque os pais não têm disponibilidade para as acompanhar. Seria impensável deixar os meus filhos brincar sozinhos, na rua ou no parque e antigamente não havia tanto esse perigo (haver, havia, só não se falava tanto da pedofilia, por exemplo).

É arriscado deixar uma criança sozinha na rua, muito mais com quatro anos, principalmente na cidade.

Após análise dos questionários é possível verificar que a maioria destas crianças tem oportunidade de brincar diariamente ao ar livre como os seus pais na infância. Apesar da maioria das crianças brincar diariamente ao ar livre é possível analisar na figura 23 que não há muita diferença de percentagem entre o diariamente (47,83%) e o semanalmente (39,13%). Isto quer dizer que uma grande parte das crianças brinca semanalmente ao ar livre. No que diz respeito aos pais é possível observar na figura 32 que também responderam semanalmente, mas ao contrário das crianças a diferença ainda é grande, o diariamente com 69,57% e o mensalmente com 30,43%. No entanto, ao observar as duas

figuras (23 e 32) é possível ver que há crianças deste grupo que só brincam mensalmente e raramente, quando os seus pais tinham a oportunidade de brincar diariamente e semanalmente. Concluindo, os pais brincavam mais ao ar livre do que os seus filhos.

Outra conclusão retirada através das respostas é que as crianças são acompanhadas por outras pessoas (da família ou não) para brincar ao ar livre, pois na questão “Costuma brincar ao ar livre com o seu filho”, a maioria dos pais respondeu semanalmente, portanto se as crianças brincam diariamente ao ar livre e se os pais mencionaram que costumam brincar com eles semanalmente, significa que as crianças são acompanhadas por outras pessoas.

Como mencionado anteriormente, o facto de não haver espaços verdes/áreas naturais perto de casa influencia a possibilidade de brincar em espaços naturais. Apesar de uma parte das crianças ter oportunidade para brincar ao ar livre diariamente (47,83%), isso não acontece em espaços naturais, pois a maioria dos pais mencionou que os seus filhos têm oportunidade de brincar em espaços naturais apenas semanalmente (65,22%). Deste modo, as crianças deste grupo têm oportunidade de brincar diariamente ao ar livre, no entanto, na maioria das vezes, não brincam em espaços naturais. Contudo, a maioria dos pais tem a consciência que o tempo que o seu filho brinca em meio natural é insuficiente e, portanto, a maioria (78,26%), incentiva o seu filho a passar mais tempo ao ar livre na natureza. Também referiram que têm a responsabilidade de acompanhar e apoiar os filhos nas brincadeiras na natureza.

Todas as crianças deste grupo têm oportunidade de brincar com recursos da natureza e/ou os elementos da natureza quando estão em espaços naturais. Isto é muito importante pois, como se refere no capítulo II, as crianças quando brincam com esses elementos/recursos adquirirão conhecimentos sobre a natureza, inspiram-se e desenvolvem a criatividade (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018). Todos os pais concordam que os elementos naturais são bons brinquedos para as crianças. As crianças deste grupo têm a oportunidade de levar esses recursos/elementos para casa e assim criarem brincadeiras futuras. Porém, a maioria das crianças (86,96%) quando brinca nos espaços exteriores, leva objetos para brincar.

As brincadeiras das crianças em espaços naturais não são semelhantes quando brincam sozinhos ou com os pais /adultos, depreendendo-se que a presença de um adulto influencia o brincar da criança.

Os pais deste grupo apontam como principal causa do seu filho não brincar mais tempo ao ar livre as condições meteorológicas. Ferreira (2020) e Reis (2019) através das suas investigações também concluíram que, em Portugal, as condições meteorológicas condicionam as saídas das crianças a espaços exteriores. Apesar disso, os pais também apontaram como receios/causas não terem muito tempo para os levar, os espaços exteriores perto de casa não serem seguros, o seu filho preferir brincar dentro de casa, haver muito tráfego automóvel (trânsito), que têm medo de que o seu filho se perca, que têm medos de estranhos e que o seu filho não quer brincar ao ar livre. Estes receios/medos estão de acordo com vários estudos mencionados no capítulo II (Charles et al., 2008; Ferland, 2006; Gill, 2010; Hanscom, 2018; Tovey, 2007; Vincenten et al., 2005). No entanto, houve quatro parâmetros que não foram assinaladas pelos pais como receios/causas que são as seguintes: participa em atividades depois das aulas; tem medo que se lesione gravemente; não tem roupa adequada para brincar à chuva; pode brincar com elementos perigosos. Isto não está totalmente de acordo com a literatura, pois para Neto (2020) e Hanscom (2018) o medo que caiam e se magoem gravemente e o excesso de atividades extracurriculares são motivos de as crianças de hoje brincarem menos ao ar livre.

A maior parte dos pais deste grupo (73,91%) considera que as experiências/brincadeiras que tiveram na infância não são as mesmas que o seu filho tem neste momento, pois os locais são diferentes e há mais perigos e acesso a tecnologia. Contudo, também indicaram a falta de crianças para brincar, mudança de paradigma cultural, falta de disponibilidade por parte dos pais e brinquedos diferentes. No capítulo II é possível ver que estes motivos estão de acordo com vários autores (Hanscom, 2018; Neto, 2020; Sarmiento et al., 2017). Isto é, os motivos que levam as crianças a brincar menos no exterior são o uso de novas tecnologias, agendas demasiado preenchidas, trânsito, receio/medos dos pais, superproteção parental e a pandemia COVID. De acordo com Ferland (2006) o facto de as crianças de hoje terem menos irmão/as e, por isso não haver crianças mais velhas a vigiarem, é um dos fatores que leva as crianças de hoje a

frequentarem menos os espaços exteriores. Porém, a maior parte dos pais (82,61%) referiu que o seu filho brinca com as outras crianças na natureza.

A maioria dos pais (86,96%) considera que as crianças de hoje têm menos oportunidades para brincar na natureza do que eles tinham com a mesma idade, pois há falta de disponibilidade dos pais para os acompanhar. Contudo indicaram a falta de espaços verdes, mais perigos, zonas habitacionais diferentes, falta de crianças para brincar, muito tempo escolar, não valorizam as brincadeiras no exterior, superproteção parental, famílias menos numerosas e horário de trabalho dos pais diferentes. Muitos destes motivos já foram mencionados anteriormente. Alguns pais mencionaram falta de espaços verdes, no entanto a maioria (86,96%) referiu que perto da sua casa havia espaços/áreas verdes.

Em relação aos principais benefícios do contacto com a natureza, os pais apontaram como principal benefício o estímulo da curiosidade e da criatividade (20,41%). Todas as opções desta questão foram selecionadas pelos pais, portanto os pais deste grupo têm a noção dos benefícios do contacto com a natureza, em linha com o que referiu Clements (2004). Relativamente aos efeitos da falta de contacto com a natureza, a maioria dos pais apontou como efeito a falta de vitamina D. Nesta questão as opções também foram todas selecionadas, por isso os pais têm a noção que a falta do contacto com a natureza traz problemas de obesidade, cognitivos e comportamentais, falta de vitamina D e aumenta a incidência de Perturbação de Hiperatividade com défice de atenção, o que está de acordo com os estudos de Becker et al.,(2019), Bilton et al., (2017), Hanscom (2018) e Neto (2020).

No que diz respeito a brincadeiras arriscadas, uma parte dos pais referiram que brincar com ferramentas perigosas (facas, martelos, tesoura) é um comportamento de risco. Contudo, todas as outras opções referidas no estudo de Sandseter (2007) foram selecionadas pelos pais, exceto um pai que não selecionou nenhuma das opções, portanto esse pai não considera nenhuma desses comportamentos é de risco. No entanto, apesar dos pais considerarem esses comportamentos arriscados (brincar em alturas, brincar nas rochas na praia, brincar a grandes velocidades, escorregar numa superfície inclinada, brincar com ferramentas perigosas, brincar à luta e perseguição, brincar perto de cursos de água ou fogueiras, brincar sozinho em ambientes naturais sem a supervisão de um adulto)

a maioria dos pais (78,26%) concorda que correr riscos é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Bilton et al., 2017; Gill, 2010; Hanscom, 2018).

Apesar da maioria dos pais ter referido que quando eram mais novos as suas brincadeiras não eram supervisionadas pelos seus pais (56,52%) isso não acontece com os seus filhos, pois a maior parte dos pais (95,65%) refere que o seu filho não pode brincar na natureza sem a supervisão de um adulto. Portanto verifica-se uma alteração geracional, pois os pais têm consciência que não eram vigiados, no entanto não permitem que os seus filhos tenham as mesmas vivências. Isto está de acordo com a literatura, pois a supervisão é um dos motivos que leva as crianças a brincarem menos no exterior (Gill, 2010; Hanscom, 2018; Neto, 2020). Little (2015) através da sua investigação, concluiu que as mães do seu estudo referiram que não permitirão aos seus filhos quando forem mais velhos ter a mesma liberdade que elas tiveram na sua infância.

É possível verificar que as principais brincadeiras favoritas dos pais na infância eram os jogos tradicionais (escondidinhas, stop, saltar ao elástico, apanhadinhas, macaca, jogar ao meco, brincar ao berlinde, brincar aos polícias e ladrões, saltar à corda). No entanto, referiram também como brincadeiras os passeios, jogar à bola, parque infantil, brincadeiras com elementos naturais e brincadeiras ao faz de conta. Já quando questionados sobre as brincadeiras que os pais têm com os seus filhos ao ar livre, uma grande parte (38,89%) referiram os passeios (andar de bicicleta, trotinete, passear no campo, fazer caminhadas, passear na praia e correr). Porém, também realizam jogos com bola, brincam no parque infantil, realizam jogos tradicionais, têm brincadeiras com elementos naturais, têm brincadeiras ao faz de conta e brincam no trampolim.

A pandemia COVID-19, segundo Neto (2020) prejudicou o contacto das crianças com o ar livre. Isso verificou-se nas respostas dos pais, pois a maioria (65,22%) referiu que desde a pandemia o seu filho brinca menos tempo no exterior e em espaços naturais.

Análise das entrevistas realizadas às crianças

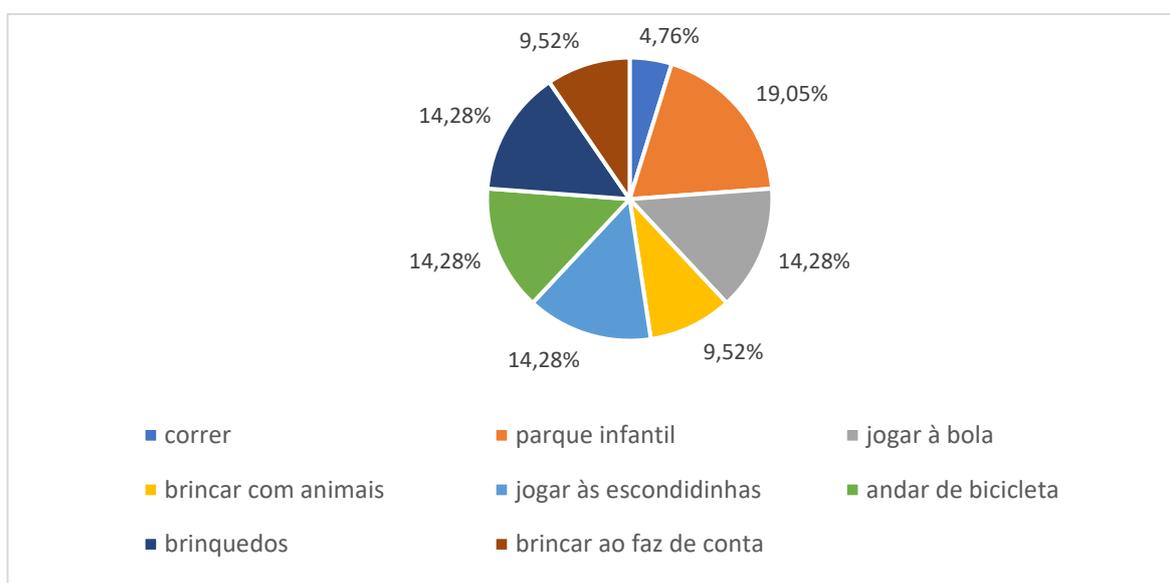
As entrevistas realizadas às crianças (anexo 2) foram elaboradas e aplicadas com o intuito de conhecer as suas ideias/ gostos sobre o brincar no exterior e comparar as respostas dos pais com as das crianças.

O grupo é constituído por 25 crianças, mas só irão entrar na análise de resultados 21 crianças (15 do sexo masculino e seis do sexo feminino), pois duas crianças faltaram à entrevista e as outras duas não conseguiram responder às questões da entrevista (são crianças com necessidades educativas especiais).

À questão “Quais são as tuas brincadeiras preferidas (no interior e no exterior)?”, as respostas das crianças foram organizadas na figura 36 (as brincadeiras favoritas no exterior) e 37 (as brincadeiras favoritas no interior).

Figura 36

Brincadeiras preferidas das crianças no exterior

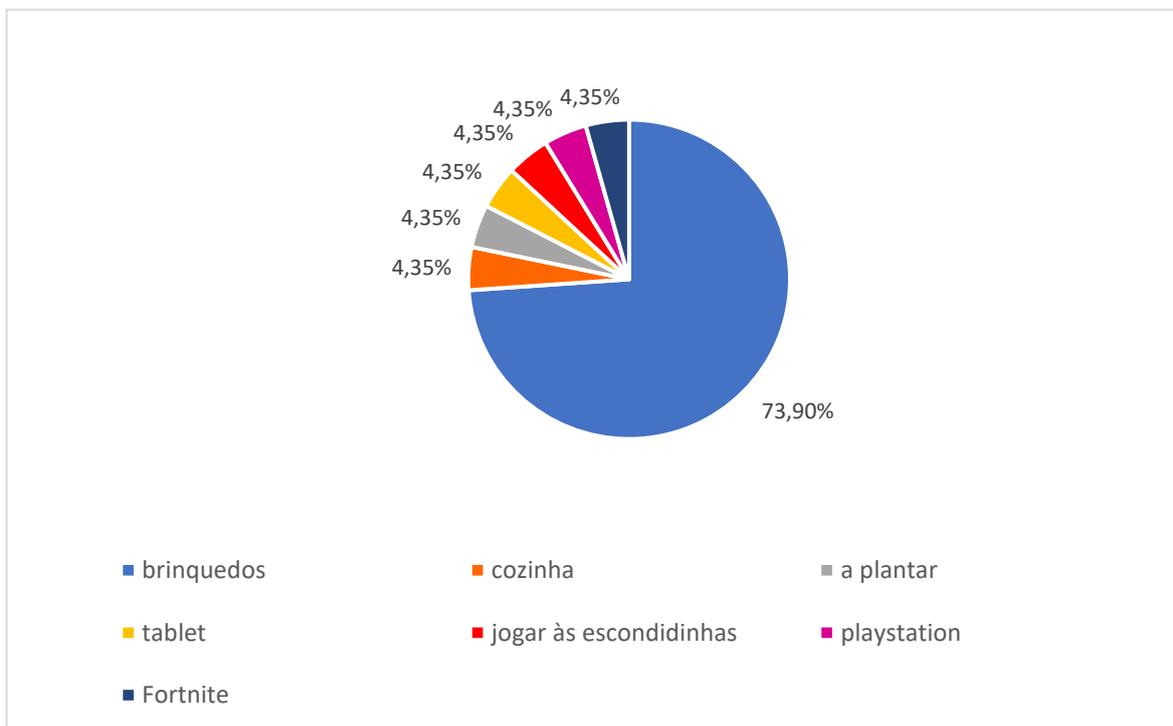


Podemos verificar através da análise da figura 36 que a brincadeira indicada com mais frequência (por 19,05% das crianças) foi o parque infantil, 14,28% indicaram andar de bicicleta, jogar às escondidinhas, jogar à bola, brinquedos (bonecas, carros, comboios e espadas), 9,52% gostam de brincar ao faz de conta (brincar aos piratas e aos polícias), 9,52% gostam de brincar com animais (cão, gato e coelho) e 4,76% de correr.

Se compararmos as respostas dos pais na questão “que tipo de brincadeiras fazem?” verificamos que a maioria das brincadeiras coincidem com os que os filhos mencionaram das brincadeiras no exterior.

Figura 37

Brincadeiras preferidas das crianças no interior



Analisados os resultados é possível verificar que a maioria das crianças (73,90%) referiu brinquedos (carros, bonecas, comboios, dinossauros, casa de bonecas), e que 4,35% referiu brincar na cozinha, jogar às escondidinhas, plantar, jogar tablet, *playstation* e *Fortnite*.

Na questão “Costumas brincar na(o)...”, os resultados foram organizados na tabela 5.

Tabela 5*Local de brincadeira*

	Local de brincadeira	
	Sim	Não
Rua	28,57%	71,43%
Floresta/ monte	42,86%	57,14%
Praia	95,24%	4,76%
Campo/ quintal	57,14%	42,86%
Parque infantil	90,48%	9,52%
Casa	100%	0%

À questão “Costumas brincar na...”, todas as crianças referiram que costumam brincar em casa, 95,24% referiram que costumam brincar na praia, 90,48% referiram que costumam brincar no parque infantil e 57,14% referiram que costumam brincar no campo/quintal. No entanto, 71,43% referiram que não brincam na rua e 57,14% não brincam na floresta/monte.

Na tabela 5 é possível verificar que os espaços onde as crianças brincam menos é na rua (71,43%) e no monte/floresta (57,14%). Apesar de a maioria não brincar no monte/floresta a percentagem dos que brincam ainda é elevada e na rua isso não acontece, pois, a percentagem do sim é muito menor.

Através dos questionários é possível verificar que alguns pais mencionaram os passeios na praia e o parque infantil como brincadeiras que fazem com os seus filhos. Contudo, em relação ao brincar na rua houve um pai que mencionou que “É arriscado deixar uma criança sozinha na rua, muito mais com quatro anos, principalmente na cidade”.

Na questão “Gostas mais de brincar dentro ou fora de casa (rua, floresta/monte, praia, campo, parque infantil)?”, a maioria das crianças (52,38%) indicou que prefere brincar fora de casa, e 47,62% mencionaram dentro de casa.

À questão “Gostas de brincar no exterior quando está a chover?”, 23,81% responderam sim e 76,19% responderam não. A maioria das crianças (76,19%) não gosta de brincar no exterior quando está a chover. Isto ficou evidente numa aula quando a educadora propôs às crianças que fossem brincar para o exterior e, de imediato, três crianças mencionaram que não podiam brincar lá fora porque estava a chover. Apesar deste grupo de crianças ter fatos impermeáveis próprios para brincar na chuva, a sua utilização não era regular. A maioria dos dias em que chovia, as crianças brincavam no interior da sala de atividades. Nesta questão obtivemos algumas respostas como:

C1: Quando está uma tempestade vou buscar o guarda-chuva.

C2: Não gosto de brincar à chuva, só quando está sol.

C3: Não, a chuva molha a roupa.

C4: Quando está a chover nunca saímos, só quando está sol.

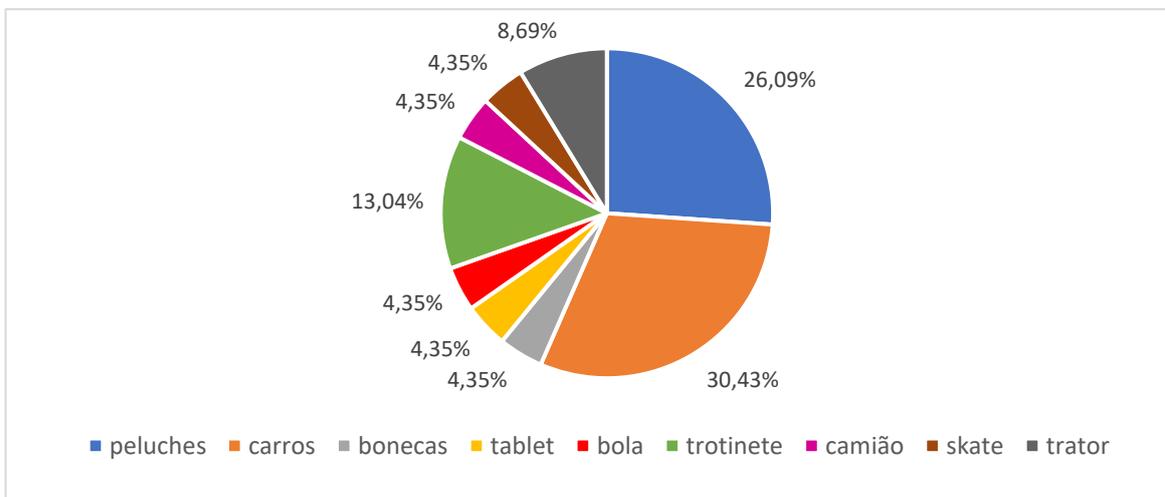
Na questão “Costumas brincar à chuva?”, a maioria das crianças (61,90%) referiu que não, e 38,10% referiu que sim. Os resultados desta questão coincidem com o motivo que os pais mencionaram na questão “o seu filho não brinca mais tempo ao ar livre porque...”, pois as crianças não brincam mais tempo ao ar livre porque consideram que o estado do tempo não o permite.

À questão “Onde brincas à chuva (escola ou fora)?”, as crianças que mencionaram que sim na questão anterior, 37,5% mencionaram que brincam à chuva na escola e 62,5% mencionaram fora da escola.

Na questão “Quando vais brincar no exterior levas brinquedos? Quais?”, a maioria das crianças (61,90%) referiu que levam brinquedos. A resposta das crianças coincide com a dos pais, pois a maioria dos pais (60,87%) referiu que os seus filhos quando brincam nos espaços exteriores levam objetos para brincar. Nesta mesma questão as crianças tinham de mencionar quais são os brinquedos que levam para brincar no exterior, os resultados foram organizados na figura 38.

Figura 38

Brinquedos que as crianças levam para o exterior para brincarem

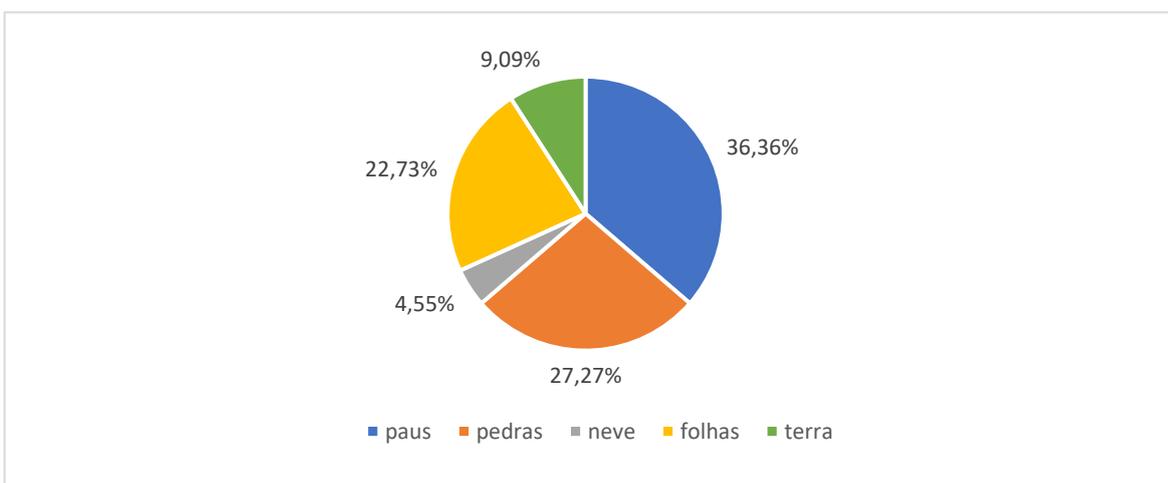


Analisados os resultados é possível verificar que os brinquedos mencionados com mais frequência, por 30,43% das crianças, foram os carros, no entanto 26,09% indicaram peluches, 13,04% trotinete, 8,69% trator, 4,35% bonecas, tablet, bola, camião e skate.

À questão “E brincas com elementos/coisas da rua ou da natureza? Quais?”, a maioria (66,66%) referiu que brincam e 33,33% referiram que não brincam. Esta questão não coincide com as respostas dos pais, pois no questionário todos os pais referiram que o seu filho quando brinca em espaços naturais aproveita os recursos da natureza e/ou os elementos da natureza para brincar. Nesta mesma questão as crianças tinham de mencionar quais eram os elementos naturais com que brincavam (figura 39).

Figura 39

Elementos naturais que as crianças brincam da rua ou da natureza

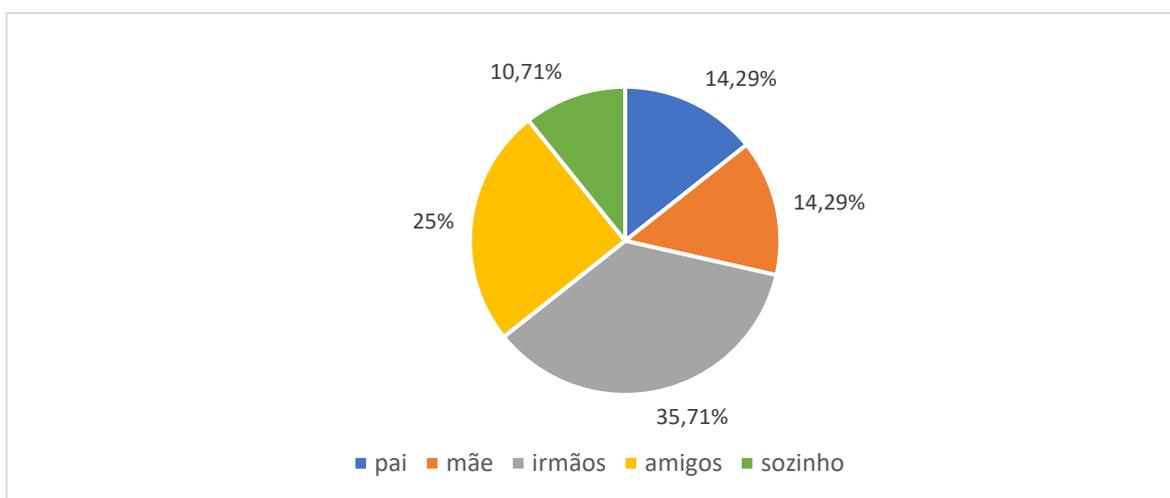


Podemos observar através da análise da figura 39 que o elemento natural apontado com mais frequência (por 36,36% das crianças) foi os paus, 27,27% brinca com pedras, 22,73% folhas, 9,09% terra e 4,55% neve.

Na questão “Com quem é que brincas lá fora?”, os resultados foram organizados na figura 40.

Figura 40

Pessoas com quem as crianças brincam no exterior



Analisados os resultados é possível verificar que uma parte das crianças (35,71%) brinca no exterior com os irmãos, no entanto 25% brincam com amigos, 14,29% com o pai e/ou, a mãe e 10,71% sozinhos. Nesta questão houve uma criança que mencionou o seguinte: “Eu não faço nada lá fora”.

Concluindo, uma parte das crianças deste grupo brinca no parque infantil, como os seus pais mencionaram no questionário. Em relação às brincadeiras no interior de casa, a maioria das crianças mencionou que brinca com brinquedos (carros, bonecas, comboios, dinossauro), no entanto uma pequena percentagem (13,05%) indicou o tablet, *playstation* e *Fortnite* (jogos eletrónicos). Na literatura, no capítulo II, autores como Ferland (2006) e Sarmiento et al.,(2017) referiram que atualmente os brinquedos são eletrónicos. É possível verificar que neste grupo uma grande parte das crianças não brinca com brinquedos eletrónicos.

A maioria das crianças costuma brincar na praia, parque infantil e no campo/quintal. Os locais onde não costumam brincar são a rua e a floresta. Isto vai ao encontro da literatura pois, segundo Neto (2020), as crianças de hoje brincam cada vez menos na rua e em espaços naturais como as florestas.

Apesar da maioria das crianças preferir brincar fora de casa (52,38%), há uma grande parte que prefere brincar dentro de casa, estando as percentagens muito próximas. Também é possível concluir que as crianças não costumam e não gostam de brincar no exterior quando está a chover. Portanto, o estado do tempo parece influenciar as brincadeiras no exterior. No entanto, há crianças que brincam quando está a chover e têm a oportunidade de o fazer fora da escola (62,5%).

Quando as crianças estão a brincar no exterior têm a oportunidade de levar brinquedos, como: carros, peluches, trotinete, trator, bonecas, bola, tablet, camião e skate. Todos estes brinquedos não são eletrónicos, exceto a tablet. No questionário dos pais, todos mencionaram que os seus filhos brincavam com recursos da natureza e/ou os elementos da natureza, no entanto a maioria das crianças mencionou que brincava, mas houve crianças que referiram que não brincam com esses recursos/elementos. Portanto, há uma ligeira discrepância nas respostas. O elemento natural que a maioria das crianças brinca são os paus, no entanto também mencionaram as pedras, folhas, terra e neve.

Se comparamos as brincadeiras favoritas no exterior dos pais com as dos filhos, verificamos que a brincadeira favorita dos pais são os jogos tradicionais e a brincadeira favorita dos filhos é o parque infantil. Através destas respostas é possível verificar que há brincadeiras idênticas, mas também diferentes. Importa referir que houve pais que mencionaram que uma das suas brincadeiras favoritas era subir às árvores, no entanto isso não acontece com os seus filhos, pois consideram um comportamento de risco.

Apesar na literatura e os pais mencionarem a falta de crianças para os seus filhos brincarem no exterior, a maioria das crianças referiu que brinca com os seus irmãos e amigos no exterior (60,71%).

A semana da brincadeira

Numa das semanas de intervenção da PES observou-se que as crianças preferiam brincar especialmente no interior da sala de atividades na área da casinha (figura 9) e na área da massinha (figura 15). Então, surgiu uma proposta de criar para as crianças uma semana da brincadeira no exterior.

Na semana da brincadeira, as crianças tiveram a oportunidade de brincar no exterior livremente em quatro “cantinhos” (matemática, pintura, conhecimento do mundo e jogos). O objetivo desta semana era que as crianças explorassem os jogos e materiais de forma livre, ou seja, podiam usar da maneira que quisessem.

No cantinho da matemática, as crianças tinham uma manta com vários tecidos cosidos e um dado (Figura 41).

Figura 41

Jogo do dado



Neste cantinho, a maioria das crianças lançavam o dado, contavam as bolinhas que saíram e saltavam consoante o número que saiu. Algumas crianças foram criativas, pois utilizavam as andas (cantinho dos jogos) para se deslocarem de casinha para casinha. No entanto, houve crianças que não seguiam as setas e não começavam na casa de partida. Houve uma criança que decidiu contar os quadrados do tecido, mas só conseguiu contar até ao número 10.

Durante esta semana, observou-se que as crianças se ajudavam mutuamente e que davam instruções aos colegas como por exemplo: “Saiu quatro, tens que saltar”, “Tens que saltar mais uma”, “Agora é a tua vez”. Neste jogo havia crianças que jogavam sozinhas, mas também havia crianças que jogavam com os seus amigos. Este jogo não era muito frequentado pelas crianças. Na figura 42 encontram-se algumas imagens destas brincadeiras.

Figura 42

Crianças a jogarem o jogo do dado



No cantinho da pintura, as crianças tinham a oportunidade de pintar/desenhar num painel de papel cenário (Figura 43). As crianças para decorar o painel tinham ao seu dispor tintas, pincéis, rolhas de cortiça, esponja, folhas de árvores e pinhas.

Este cantinho era frequentado por muitas crianças, estando sempre ocupado. As crianças ao longo desta semana foram muito criativas, pois além dos materiais que estavam disponíveis utilizaram elementos naturais (do cantinho do conhecimento do mundo) para pintarem.

Durante esta semana, na área da pintura verificou-se que as crianças usaram os materiais de diversas formas, como por exemplo:

- Crianças a pegarem em elementos naturais (ex: seixos, folhas, pinhas, paus, ramo de pinheiro) e a pintá-los, utilizando os pincéis;
- Uma criança a pintar o painel com um seixo e uma pinha;
- Crianças a pintarem as folhas das árvores e a carimbá-las no painel;
- Uma criança a pintar um seixo utilizando outro seixo;
- Uma criança a pintar as mãos;
- Crianças a utilizarem as rolhas de cortiça e a mergulharem a sua ponta na tinta para depois carimbarem no painel;
- Crianças a pintarem um pau com uma rolha de cortiça;
- Uma criança a pintar um ramo de pinheiro com uma rolha de cortiça;
- Crianças a utilizarem as esponjas para carimbar no painel;
- Uma criança a pintar seixos com uma esponja;
- Crianças a misturarem cores para criar uma cor diferente das que tinham. Enquanto duas crianças estavam a misturar as cores ouviu-se o seguinte diálogo:

C1: Está a ficar mesmo castanho, pois está?

C2: Muito lindo!

C1: Pois é muito lindo. Vou fazer mais castanho.

C2: Vamos misturar mais cores.

Ao longo da observação foi possível constatar o gosto que as crianças têm pela pintura, pois mencionavam muitas vezes que gostavam de pintar.

Figura 43

Área da pintura



No cantinho do conhecimento do mundo, as crianças tinham ao seu dispor uma caixa (Figura 44) com vários materiais e elementos naturais (binóculos com papel celofane, paus, pinhas, seixos, folhas) que foram utilizados na área da pintura como referido anteriormente, exceto os binóculos. Neste cantinho também tinham uma manta do faz de conta, uma caixa com animais no seu interior (Figura 45) e uma cesta do piquenique (Figura 46). Dentro da cesta podiam encontrar pratos, uma balança, talheres, copos, alimentos de plástico, panelas, caixa de gelado e garrafas. As crianças neste cantinho tiveram a oportunidade de dar asas à sua imaginação.

Figura 44

Caixa com elementos naturais



As crianças que brincaram com os binóculos realizaram as seguintes brincadeiras:

- Os binóculos mandavam lasers;
- Olhavam para o céu através dos binóculos;
- Uma criança pegou em dois binóculos e em duas malaguetas e enquanto estava a dar um binóculo e uma malagueta ao seu colega virou-se e disse: “Anda vamos explorar, vamos usar estas pimentinhas. Anda comigo”;
- Uma das crianças pegou nos binóculos e disse:

C1: O que resulta é isto!

E: Porquê?

C1: Porque isto faz o [mencionou o nome do seu colega] voltar ao normal.

Figura 45

Animais



As brincadeiras que as crianças tinham com os animais realizavam-se na manta do faz de conta e a maioria das crianças brincava sozinha, no entanto os animais foram pouco usados nesta semana pelas crianças. As brincadeiras que as crianças tinham eram as seguintes:

- Criar diálogos entre os animais;
- Imitar o som de cada animal;
- Pesar os animais na balança que se encontrava no interior da cesta do piquenique.

Figura 46

Cesta de piquenique



A cesta de piquenique foi o material mais usado nesta semana da brincadeira. As crianças brincavam em grupos e recriavam situações.

Com os materiais que estavam no interior da cesta um grupo de meninas criou uma loja. Essas crianças elaboraram o seguinte diálogo:

C1: Se não vierem à nossa loja, vai fechar até à noite.

C2: Eu levo as garrafas.

C1: Estamos a vender também garrafas. Estamos a vender.

C3: A sério? Eu quero alguma coisa para levar para casa.

C1: O quê? Diz.

C3: Eu preciso de uma chávena e uma garrafa amarela.

C1: Aqui a garrafa amarela.

C2: Aqui a chávena. Ei, mas não me deste as coisas para eu pesar. Dá cá. (a C3 devolve as coisas ao C2)

No momento em que a C2 devolve as coisas ao C3, a C1 menciona o seguinte:

C: Bebe muito, porque pode se estragar até ao fim do ano.

Com os mesmos materiais, outro grupo de crianças recriou um restaurante. Neste restaurante os cozinheiros colocam os alimentos na panela e mexiam até a comida estar pronta. Os clientes sentavam-se na mesma e pediam a comida, depois os cozinheiros dirigiam-se aos clientes e serviam a comida no prato. Durante esta brincadeira as crianças elaboraram o seguinte diálogo:

C1: O que vai ser a comida hoje?

C2: Espera vou ver aqui (pegou num prato e fingiu que estava a ver o menu), vai ser massinha com atum.

C1: Ai massinha com atum, eu não gosto.

Entretanto chega outra criança começa a servir a C1. Enquanto a criança estava a servir a C1 ia fazendo comentários mencionando que gostava ou não do que estavam a colocar no prato.

Houve dois meninos que estavam a usar as garrafas pintadas (que faziam parte de outro cantinho), os binóculos e os alimentos de plástico para jogar ao *Fortnite*. Durante a brincadeira questionou-se as crianças sobre o que estavam a brincar e obtiveram-se as seguintes respostas:

E: O que estão a fazer?

C1: Estamos a jogar ao *Fortnite*.

C2: O meu pai joga comigo.

E: O que é essa garrafa?

C1: É cerveja.

E: E o que são esses alimentos?

C1: São vidas.

Neste jogo, as crianças, através dos binóculos, viam os monstros e mandavam lasers, as garrafas continham bebidas e os alimentos eram vidas, recriando o que acontece nesse jogo eletrónico (*Fortnite*).

Também foi possível observar crianças a fazer piqueniques, mas usavam as mesas que o espaço exterior já tinha. Houve uma criança que propôs aos seus colegas fazer um piquenique no tecido do jogo do dado. Durante o piquenique, duas crianças estavam a ter

um diálogo sobre os alimentos e como eram saborosos. Durante esse diálogo uma criança pega numa malagueta e refere o seguinte:

C1: Isto é picante fogo!

C2: Porquê?

C1: Porque ele é muito picante (malagueta). Vou beber um pouquinho de água.

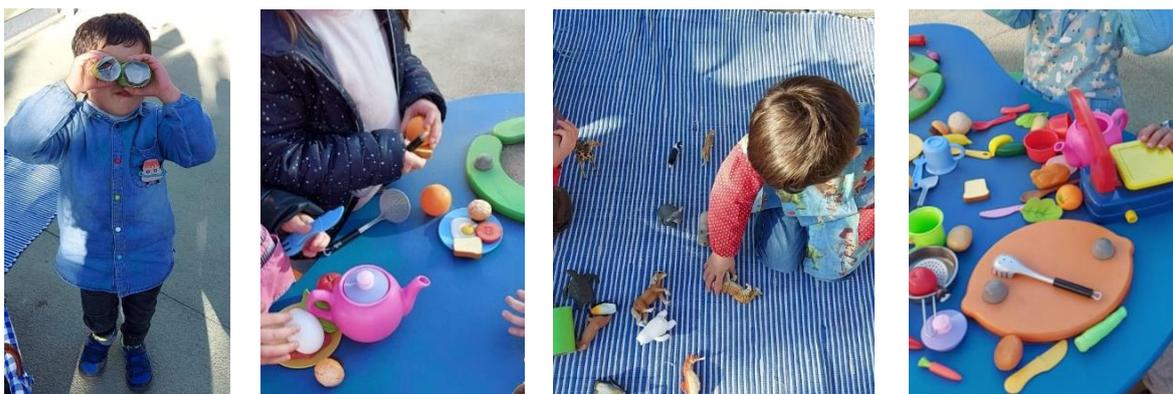
Neste momento a C1 pega numa garrafa colorida (que faz parte de outro cantinho) e começa a beber.

A cesta de piquenique além de ser usada para guardar os alimentos do piquenique que as crianças realizaram, também foi usada como um saco. Uma criança pegou na cesta e mencionou o seguinte: “O pai natal chegou”.

Concluindo, neste cantinho houve crianças que usaram as verdadeiras funções dos materiais, mas também houve crianças que atribuíram novas funções e significados aos materiais como: os alimentos de plástico eram vidas, as garrafas com areia no interior eram bebidas (cerveja, água, chá), o prato de plástico era um menu, a cesta de piquenique era o saco do pai natal, os binóculos mandavam lasers e viam-se monstros através deles. Na figura 47 encontram-se algumas imagens destas brincadeiras.

Figura 47

Área do conhecimento do mundo



No cantinho dos jogos, as crianças tinham ao seu dispor garrafas e uma bola (com as quais poderiam jogar *bowling*), andas e um tapete de *twister* (Figura 48).

Figura 48

Bowling, andas e twister



Apesar do que um adulto poderia pensar (jogar *bowling*), as crianças usaram as garrafas no cantinho do conhecimento do mundo. Como mencionado anteriormente as crianças usaram as garrafas para servir chá, bebidas, etc. Algumas crianças começaram a abanar as garrafas (criando uma maraca) para assim cantarem a canção dos bons dias. Portanto, as crianças criaram uma nova função para as garrafas. As crianças não usaram a bola.

As andas também faziam parte deste cantinho e havia crianças que sabiam como usar, no entanto, havia crianças que não sabiam o que era. Houve uma criança que perguntou “O que é isto? Um baloiço”. As crianças pegavam nas andas e começavam a explorar o espaço andando em cima delas. Como mencionado anteriormente houve crianças que realizaram o jogo do dado e utilizaram as andas. Também houve crianças que, ao realizar o jogo do *twister*, usaram as andas para percorrer o percurso. Neste cantinho era visível a felicidade das crianças a andar num material destes, por vezes faziam alguns comentários como: “Parecemos fantoches”, “Olha como estou a andar, pareço mais um fantoche”. Este material era muito usado pelas crianças. Na figura 49 encontram-se algumas imagens destas brincadeiras.

Figura 49

Andas



No jogo do *twister* todas as crianças souberam de imediato que deveriam colocar o pé na imagem do pé e a mão na imagem da mão. Foram bastante criativas, pois enquanto percorriam o percurso iam mencionando as cores, se era pé ou mão e até decidiram realizar o jogo utilizando as andas. A maioria das crianças realizou este jogo individualmente, no entanto, por vezes, convidam os seus amigos para, em conjunto, realizarem o jogo. As crianças gostaram muito deste jogo e repetiram-no várias vezes. Na figura 50 encontram-se algumas imagens deste jogo.

Figura 50

Twister



Na semana da brincadeira, os materiais no início estavam organizados por cantinhos (da matemática, do conhecimento do mundo, da pintura e dos jogos), mas ao longo da semana as crianças geriram à sua maneira, ou seja, reinventaram tudo.

Nesta semana, observou-se as crianças a interagirem uns com os outros, a socializarem, a serem criativas e a brincarem ao faz de conta.

Através do que se observou denotou-se que o cantinho do conhecimento do mundo foi onde as crianças mostraram mais criatividade, pois representaram, atribuíram novos significados aos objetos e criaram diferentes cenários. Observou-se crianças a representarem papéis como cozinheiros, clientes e serventes de mesa. Portanto, o cantinho do conhecimento do mundo foi o mais usado pelas crianças, em nenhum momento este cantinho ficou sem crianças, o mesmo não aconteceu nos restantes cantinhos. É necessário realçar que os animais também faziam parte deste cantinho, no entanto foram pouco usados pelas crianças.

O cantinho da matemática foi o que proporcionou menos criatividade na utilização por parte das crianças. Neste cantinho, a maioria das crianças lançava o dado, contava as bolinhas que saíram e saltava consoante o número que saiu.

Apesar dos elementos naturais terem sido usados pelas crianças no cantinho da pintura, não brincaram com eles fora desse cantinho. Portanto, as crianças usaram os paus, pinhas, seixos e ramos de pinheiro para pintarem como pincéis. Segundo Hanscom (2018), as crianças quando brincam com elementos naturais têm a oportunidade para serem criativas e atribuir novos significados. Nesta semana observou-se as crianças a usarem os elementos naturais como pincéis. Contudo, ao longo das semanas de implementação observou-se as crianças durante o intervalo a brincar em vários espaços exteriores do JI (figuras 2, 3, 4 e 5). No espaço exterior (figura 2) que é composto por troncos, árvores, um baloiço, um escorrega e um pneu, as crianças realizaram brincadeiras com elementos naturais como folhas, terra e paus. Com os paus criaram varinhas mágicas, colheres e espadas, com as folhas criaram uma poção mágica que transformava pessoas em monstros. Portanto, o espaço exterior e os brinquedos influenciam o brincar, pois as crianças quando

se encontravam no espaço exterior (figura 2) como não tinham brinquedos usavam os elementos naturais para brincar.

O cantinho da pintura foi o segundo cantinho mais usado pelas crianças. Neste cantinho as crianças tiveram a oportunidade de dar asas à sua imaginação. Como se mencionou anteriormente usaram os elementos naturais para pintar, fizeram misturas de cores e pintaram com esponjas, pincéis e rolas de cortiça. No interior da sala a área da pintura era uma das áreas que cada vez mais era procurada pelas crianças. Isso refletiu-se no exterior, pois ao longo da semana este cantinho foi o segundo cantinho mais frequentado por muitas crianças, estando quase sempre ocupado.

No cantinho dos jogos, as andas foram usadas noutros cantinhos, as crianças usaram-nas como forma de deslocamento. No jogo do *twister* as crianças, usaram as andas, realizavam o jogo a pares e mencionavam as cores.

Concluindo, as crianças gostaram muito desta semana, perguntando constantemente quando é que iam brincar para o exterior com as coisas da semana da brincadeira. Ficou bastante evidente a felicidade deles enquanto brincavam.

Conclusões

Neste subcapítulo serão apresentadas as conclusões do estudo de acordo com os objetivos inicialmente formulados. Por fim, serão apresentadas as limitações e recomendações para estudos futuros.

As conclusões deste estudo são expostas com base na análise do questionário aos pais, da entrevista semiestruturada às crianças e na observação participante durante a semana da brincadeira.

Este estudo teve como finalidade compreender as razões pelas quais crianças em idade pré-escolar, não brincam mais tempo no meio exterior, especialmente em espaços naturais. Partindo da problemática referida anteriormente, o presente estudo de investigação educacional procurou concretizar os seguintes objetivos:

1. Identificar as opiniões dos pais sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza;
2. Identificar os principais motivos que levam crianças de 4 anos a não brincarem regularmente ao ar livre;
3. Conhecer as percepções dos seus pais sobre o risco;
4. Comparar as brincadeiras dos pais com as dos filhos.

Para uma melhor compreensão, os objetivos serão descritos individualmente.

Quanto ao objetivo “Identificar as opiniões dos pais sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza”, analisados os dados do questionário aos pais verificou-se que uma grande parte das crianças deste grupo (47,83%) tem oportunidade de brincar diariamente ao ar livre e apenas 8,69% tem oportunidade de brincar diariamente em espaços naturais, no entanto verificou-se que 65,22% brincam semanalmente nestes espaços. Também se verificou que a maioria dos pais tem a noção que o tempo que o seu filho brinca em meio natural é insuficiente, contudo incentivam-no a passar mais tempo ao ar livre e na natureza. Todos os pais referiram que o seu filho quando brinca em espaços naturais utiliza recursos e/ou os elementos da natureza para brincar, no entanto 33,33% das crianças mencionaram que não brincam com esses recursos e/ou elementos. Na

semana da brincadeira verificou-se que a maioria das crianças utilizou os elementos naturais apenas no cantinho da pintura, não criando brincadeiras fora desse cantinho. A maioria dos pais (60,87%) considera que os elementos naturais são bons brinquedos para as crianças, porém os seus filhos quando brincam nos exteriores levam objetos para brincar.

Para a maioria dos pais (65,22%) os seus filhos não podem brincar na natureza sem a supervisão de um adulto, contudo na sua infância 56,52% referiram que brincavam ao ar livre sem supervisão. A maioria dos pais (52,17%) considerou que os pais têm a responsabilidade de acompanhar e apoiar os filhos nas brincadeiras na natureza. Portanto, os pais deste grupo de crianças na sua infância brincavam de forma diferente dos seus filhos e a maioria sem a supervisão de um adulto, apesar de agora indicarem que é obrigatório os seus filhos brincarem no exterior com a supervisão. O parâmetro mais selecionado pelos pais na questão sobre qual é o principal benefício do contacto com a natureza foi o estímulo da curiosidade e da criatividade (20,41%). Também consideram que a falta de vitamina D e problemas de obesidade são os principais efeitos da falta de contacto com a natureza.

Em suma, a maioria dos pais (73,91%) considera que as experiências/ brincadeiras que teve na infância não são as mesmas que os seus filhos têm neste momento. A maior parte dos pais (86,96%) também consideram que as crianças de hoje têm menos oportunidade para brincar na natureza do que eles tinham com a mesma idade.

Quanto ao objetivo “Identificar os principais motivos que levam crianças de 4 anos a não brincarem regularmente ao ar livre”, o principal motivo apontado pelos pais (38,89%) é o estado do tempo. Na entrevista semiestruturada realizada às crianças verificou-se que a maioria (76,19%) das crianças não gosta nem costuma brincar à chuva. No entanto, os pais mencionaram outros motivos como: o tráfego automóvel (trânsito); medo de estranhos; os espaços exteriores não serem seguros; não ter tempo para levar o filho; o seu filho prefere brincar dentro de casa; medo que o seu filho se perca; o seu filho não quer brincar ao ar livre.

Quando questionado aos pais sobre as experiências/ brincadeiras que teve na infância se são as mesmas que os seus filhos têm neste momento e se consideram que as crianças de hoje têm menos oportunidade para brincar do que eles tinham com a mesma idade, a maioria dos pais apontou os seguintes motivos: falta de crianças para brincar; mais tecnologia; muito tempo escolar; mais perigos; falta de disponibilidade dos pais; brinquedos diferentes; locais diferentes; mudança de paradigma, o que está de acordo com autores como Ferland (2006), Hanscom (2018) e Neto (2020).

Contudo, a maioria dos pais considera que desde a pandemia COVID-19 o seu filho brinca menos tempo no exterior em espaços naturais. Portanto, além das razões mencionadas anteriormente a pandemia é um dos motivos que leva crianças a não brincarem regularmente a ar livre (Neto, 2020; Pombo et al., 2021).

Relativamente ao objetivo “Conhecer as perceções dos seus pais sobre o risco”, após análise dos dados do questionário verificamos que a maioria dos pais (65,22%) concorda que correr riscos é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, contudo o risco mais selecionado pelos pais foi “brincar com ferramentas perigosas (facas, martelos, tesoura)”. No entanto, os pais também consideram arriscado os seguintes comportamentos: brincar em altura (ex: subir às árvores, baloiçar em estruturas elevadas, andar em cima de muros); brincar perto de cursos de água ou fogueiras; brincar sozinho em ambientes naturais sem a supervisão de um adulto; brincar nas rochas na praia; brincar à luta e perseguição; brincar a grandes velocidades (correr, baloiçar, escorregar, andar de bicicleta ou skate); escorregar numa superfície inclinada (Neto, 2020; Sandseter, 2007).

Quanto ao objetivo “comparar as brincadeiras dos pais com as dos filhos”, através da análise dos questionários aos pais e das entrevistas semiestruturadas às crianças é possível verificar que a maioria dos pais (56,52%), quando eram crianças, brincavam ao ar livre sem supervisão de um adulto, contudo a maioria dos pais (65,22%) não permite que o seu filho brinque na natureza sem a supervisão de um adulto.

Se compararmos as brincadeiras ao ar livre dos pais com as dos filhos, verificamos que a brincadeira favorita mais indicada pelos pais (39,36%) são os jogos tradicionais (escondidinhas, stop, saltar ao elástico, apanhadinhas, macaca, jogar ao meco, brincar ao

berlinde, brincar aos polícias e ladrões, saltar à corda), já a brincadeira favorita dos filhos é o parque infantil (baloço e escorrega). Ao analisarmos os dois tipos de brincadeira, verificasse que nas brincadeiras dos pais há uma maior socialização e por vezes não dependem de materiais nem objetos. Nas brincadeiras favoritas dos filhos isso não acontece, pois necessitam sempre dos acessórios e equipamentos de jogo para brincarem. Esses equipamentos, segundo Hanscom (2018) e Neto (2020) são menos estimulantes e desafiantes, deixando pouco espaço para a imaginação.

Além dessas brincadeiras, os pais mencionaram os passeios (andar de bicicleta, passear na praia, correr), jogar à bola, parque infantil, brincadeiras com elementos naturais (fazer pistas de caminhos na terra, apanhar flores, subir às árvores, brincar com terra e folhas) e brincadeiras ao faz de conta (procurar tesouros, brincar com carrinhos). Outras brincadeiras no exterior referidas pelos filhos são andar de bicicleta, jogar às escondidinhas, jogar à bola, correr, brincar com animais, brinquedos (bonecas, carros, comboios e espadas), brincar ao faz de conta (brincar aos piratas e aos polícias).

Em suma, há brincadeiras idênticas dos pais com as dos filhos como andar de bicicleta, jogar à bola e brincar ao faz de conta. No entanto, há brincadeiras diferentes como o brincar com elementos naturais e os brinquedos. Os pais na sua infância tinham mais brincadeiras com elementos naturais, o que comprova que havia muito contacto com espaços naturais, realizavam brincadeiras como subir às árvores (no questionário os pais mencionaram isso como um comportamento arriscado), brincar com terra e folhas, apanhar flores e fazer pistas de caminhos na terra. Porém, os filhos nem mencionaram os elementos naturais nas suas brincadeiras favoritas. Portanto, através das respostas das crianças, está evidente que os brinquedos fazem parte das suas brincadeiras e que os elementos naturais não. É de realçar que nas brincadeiras dos pais o único brinquedo que referiram eram os carrinhos, nas brincadeiras das crianças são as bonecas, carros, comboios, espadas, jogar na tablet e na *playstation*.

Limitações do estudo

As limitações que se sentiram neste estudo relacionam-se com a gestão do tempo para poder realizar de forma mais aprofundada as entrevistas semiestruturadas com as crianças. Como eram muitas crianças, as entrevistas foram realizadas na hora de almoço, o que dificultou um pouco a reflexão das crianças, pois pareceu que algumas respondiam de forma muito concisa porque preferiam ir brincar.

Recomendações para futuros estudos

Para estudos futuros, era importante dedicar mais tempo às entrevistas semiestruturadas com as crianças, o que contribuiria para o enriquecimento do estudo, podendo assim recolher mais dados. Também era importante que as respostas abertas do questionário fossem realizadas através de uma entrevista aos pais, de forma haver uma maior compreensão. Num estudo futuro também se poderiam comparar as respostas dos pais e das mães sobre o brincar quando eram mais novos.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste capítulo final pretende-se elaborar uma reflexão global de todo o percurso da PES. Portanto, chega assim o momento de realizar a retrospectiva de todas as aprendizagens e do contributo da PES para o meu desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional.

Ao longo da PES tive a oportunidade de intervir em dois níveis de escolaridade distintos: no primeiro semestre, em Pré-Escolar com crianças de três e quatro anos de idade, e, no segundo semestre, no 1.º CEB, com alunos do 1º ano.

A PES, no primeiro e no segundo semestre continha modos de organização semelhantes, que são os seguintes: o período de observação, de planeamento, de implementação e de reflexão. Esta última fase, a de reflexão, permite analisar o que foi feito e perceber o que correu bem e o que pode ser melhorado para as sessões futuras, tendo em consideração as características de cada criança e o nível de ensino em que se encontram. Assim sendo, estas fases são importantes para o desenvolvimento de um profissional de educação.

As três primeiras semanas, quer em contexto de Educação Pré-Escolar quer no 1.º CEB, foram dedicadas à observação. Este período é fundamental para a recolha de informações necessárias para as implementações/preparação das atividades. Este período, para mim, foi bastante importante, pois permitiu-me ter um conhecimento do contexto, ou seja, ter uma visão sobre o nível de desenvolvimento de cada criança/aluno, bem como suas características individuais, os seus gostos, interesses, dificuldades e comportamentos. Também me permitiu conhecer o grupo/turma, compreender as rotinas/horários, dinâmicas da sala e, ainda, as estratégias e métodos de ensino utilizados pela educadora e professora cooperante. Durante este período, foi possível criar laços de afeto e de proximidade com as crianças/alunos. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação

Pré-Escolar (Silva et al., 2016) as informações recolhidas durante a observação “permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica” (p. 11).

O contexto de Pré-Escolar foi, sem dúvida, uma experiência muito enriquecedora a todos os níveis, tanto profissional como pessoal. A primeira vez que fui para este contexto senti diversas emoções opostas, por um lado estava com receios, mas por outro lado estava muito feliz e desejosa de iniciar esta etapa que tanto desejei. Durante as observações, a educadora deixou-nos muito à vontade e tivemos a oportunidade de interagir com as crianças. Como referi anteriormente, o facto de conhecer as crianças e as suas características individuais fez com os receios que sentira inicialmente fossem dispersando. Cada dia que passava sentia-me mais confiante, com mais segurança para as semanas de implementação.

Neste estágio, a educadora cooperante, a auxiliar e as crianças receberam a mim e à minha colega de forma bastante acolhedora e carinhosa. Tivemos a oportunidade de trabalhar com uma educadora que sempre se disponibilizou a ajudar-nos com qualquer coisa que precisássemos e transmitiu-nos muitos conhecimentos e sugestões o que ajudou bastante o meu crescimento enquanto futura educadora/professora. Também tivemos a oportunidade de trabalhar com crianças cujas personalidades, formas de estar, pensar e gostos são bastantes distintos, o que fez com que tivéssemos de arranjar diversas estratégias diferentes e, isso certamente, aumentou muito a minha “bagagem”.

No que diz respeito às semanas de intervenção, procurei realizar atividades que despertassem o interesse das crianças e permitissem a aquisição de competências, nos vários domínios, de uma forma predominantemente lúdica e motivadora. As atividades foram desenvolvidas de acordo com as necessidades do grupo e procurei sempre dar voz às crianças, escutar as suas opiniões, questões, dúvidas, pedidos para que o trabalho desenvolvido ao longo destas semanas de intervenção fossem sempre ao encontro dos interesses deles. Tentei apelar à criatividade e à brincadeira utilizando diversos materiais didáticos e atividades diversificadas.

O maior desafio, em relação às implementações, foi não sobrecarregar as crianças com diversas atividades, entrelaçar vários conteúdos com as diferentes áreas e a lidar com os desentendimentos das crianças.

Uma das grandes aprendizagens proporcionadas por este contexto foi que, através de um tema, podemos explorar diversas áreas de conteúdo e que devemos proporcionar aprendizagens às crianças sem pressas, respeitando o ritmo de cada uma. Também aprendi que devemos aproveitar situações espontâneas para enriquecer as aprendizagens das crianças. Sinto que ao longo deste estágio desenvolvi flexibilidade em relação ao planejado de forma a respeitar a capacidade exploratória das crianças.

Neste contexto, consegui experimentar diversas estratégias, gerir conflitos pontuais das crianças e lidar e contornar imprevistos. As estratégias adotadas tiveram como referência as características individuais de cada criança. Foram utilizadas estratégias, como por exemplo, trabalhar em pequenos grupos em determinadas atividades, pois este grupo de crianças necessitam de apoio mais individualizado e gostam muito que o adulto lhes preste atenção.

Durante este estágio desempenhei um duplo papel, o de educadora-estagiária e o de investigadora. Para este estudo tive a oportunidade de concretizar uma atividade que permitiu às crianças dar asas à sua imaginação e criatividade, interligando e criando brincadeiras.

Passo agora a refletir sobre a PES em contexto de 1.º CEB, que foi, certamente, uma experiência muito gratificante que me permitiu crescer em todos os níveis e aprofundar aptidões. Quando iniciei este estágio, foi um lembrar do estágio do 1.º semestre, uma vez que senti novamente um misto de emoções, o receio de falhar e não conseguir cumprir tudo aquilo que era proposto estava bem presente, mas o entusiasmo por iniciar uma nova experiência/aventura predominava. A turma recebeu-nos tão bem que desde o início senti um enorme à-vontade, ganhei mais confiança em mim mesma e isso ajudou bastante a combater os receios que sentira no começo.

Neste estágio também fomos muito bem acolhidas, tanto pela professora cooperante como pelos alunos e os profissionais que lá trabalhavam. A professora cooperante foi muito

prestável e integrou-nos na turma. Foi sem dúvida, uma professora que me transmitiu muitos conhecimentos, conselhos e estratégias, o que me auxiliou bastante e tornou o meu percurso mais enriquecedor a todos os níveis, contribuindo muito para o meu crescimento.

O desafio revelou ser outro, neste contexto, pois o nível de exigência é mais elevado, principalmente no que diz respeito aos conteúdos programáticos a serem lecionados. A responsabilidade neste contexto também foi acrescida, pois como é uma turma que acabou de ingressar no ensino básico é necessário ensinar-lhes todas as bases essenciais para o seu percurso escolar.

No que diz respeito às semanas de intervenção, deparei-me com alguns desafios, como ajustar as atividades aos diferentes ritmos dos alunos e a gestão de comportamentos, porém com o decorrer da prática fui mais assertiva e mais firme nas intervenções. Atendendo à composição da turma, heterogéneo quer em idades, quer ao nível de desenvolvimento, foi necessário adequar as atividades aos diferentes níveis de desenvolvimento de cada aluno. Como esta turma tem ritmos de trabalho bastante distintos, foi necessário criar uma estratégia para os alunos que terminam mais cedo as atividades. Estes aspetos mencionados anteriormente foram todos tidos em consideração aquando da conceção da planificação.

As atividades realizadas ao longo deste estágio enquadraram-se nas necessidades e no grau de aprendizagem dos alunos, mais especificamente, da turma. Procurei realizar atividades lúdicas e bastantes jogos, pois é algo que motivava e entusiasmava os alunos. As atividades eram lúdicas, mas sempre com o objetivo da obtenção de aprendizagens significativas por parte dos alunos. Tentei utilizar diferentes materiais e recursos e diversificar as atividades, de forma a despertar atenção e motivar os alunos para a aprendizagem. Também tive sempre o cuidado de desenvolver atividades que permitissem dar resposta às necessidades da turma, de forma criativa e abrangendo diversos domínios.

Uma das grandes aprendizagens proporcionadas por este contexto foi que, por vezes, não é possível concretizar todas as atividades propostas na planificação, mas é fundamental ajustar o tempo de aula e selecionar o que trará maior benefício aos alunos em termos de obtenção de conhecimento.

Neste estágio fui adquirindo algumas ferramentas que serão extremamente úteis para o meu futuro profissional, como formular estratégias de articulação de conteúdos, gerir o tempo, solucionar imprevistos e conflitos entre alunos, entre outros.

Concluindo, os estágios desenvolvidos no Pré-Escolar e no 1.º CEB tornaram-se uma experiência cheia de aprendizagens que vão ser muito úteis no meu futuro enquanto profissional. Estas experiências revelaram-se bastante enriquecedoras e gratificantes, pois contribuíram para a aquisição de conhecimentos e competências.

Durante este mestrado foram adquiridas muitas aprendizagens, no primeiro ano a nível teórico e didático, e no segundo ano tivemos a oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendemos ao longo destes anos. Apesar de ter realizado diversos estágios ao longo da licenciatura, sem dúvida que este foi o ano em que aprendi e cresci mais.

Ao longo deste percurso, como é natural, existiram alguns obstáculos, no entanto isso fez-me ter uma maior motivação para trabalhar e dar o melhor de mim para conseguir ultrapassá-los.

Assim sendo, considero que este percurso foi muito importante para a minha formação, pois além do que já foi mencionado anteriormente também tive a oportunidade de aprender com diversos profissionais excelentes que estiveram sempre disponíveis para nos auxiliar e nos deram as ferramentas necessárias para evoluirmos profissionalmente.

Findo esta reflexão com um balanço positivo deste percurso. Sem dúvida que este foi o ano que mais marcou o meu percurso académico e a minha vida, pois estas experiências deram-me certezas de que este é o caminho que pretendo seguir e que esta profissão é das mais fascinantes e importantes para a sociedade.

Tenho em mim todos os sonhos do mundo

Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ansari, A., Pettit, K., & Gershoff, E. (2015). Combating obesity in head start: outdoor play and change in children's BMI. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 36*(8), 605–612. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000215>
- Barr, R., Lauricella, A., Zack, E., & Calvert, S. L. (2010). Infant and early childhood exposure to adult-directed and child-directed television programming relations with cognitive skills at Age Four. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*, 21–48. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0038>
- Batista, J. R. C. (2019). *Brincar a céu aberto: a importância de brincar no espaço exterior em creche e jardim de infância* [Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação]. <http://hdl.handle.net/10400.26/29089>
- Becker, D., Solé, D., Ting, E., Eisenstein, E., Filho, J. M., Fleury, L., Silva, L. R., Barros, M. I. A. de, Ghelman, R., & Weffort, V. R. S. (2019). *Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes manual de orientação*. Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza. https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen1.pdf
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre* (1.ª edição). Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.ª Edição). Universidade Aberta.
- Carson, R. (2012). *Maravilhar-se: reaproximar a criança da natureza*. Campo Aberto-Associação de Defesa da Natureza.
- Charles, C., Louv, R., Bodner, L., & Guns, B. (2008). *Children and nature 2008*. <https://foresthstory.org/wp-content/uploads/2016/12/CNMovement.pdf>
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. R. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health and Illness, 30*(1), 112–130. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2007.01046.x>
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood, 5*(1), 68–80. <https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>

- CMVC. (2020). *Câmara Municipal de Viana do Castelo*. <http://www.cm-viana-castelo.pt/>
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança - do 1 aos 5 anos* (8.ª edição). A Esfera dos Livros.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais humanas: teoria e prática* (2.ª edição). Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo e misto* (3.ª edição). Bookman ou Artmed.
- Dodd, H. F., & Lester, K. J. (2021). Adventurous play as a mechanism for reducing risk for childhood anxiety: a conceptual model. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(1), 164–181. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00338-w>
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? na infância e ao longo de toda a vida* (1.ª edição). Climepsi Editores.
- Ferreira, J. C. G. (2020). *Descobrir, aprender e brincar na natureza em contexto de creche* [Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação]. <http://hdl.handle.net/10400.26/32946>
- Finlay, B., & Arietta, M.-C. (2016). *Deixe-os comer terra*. Matéria-Prima Edições.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14, 21–44. https://www.researchgate.net/publication/252182057_Landscape_as_Playscape_The_Effects_of_Natural_Environments_on_Children's_Play_and_Motor_Development/citation/download
- Fjørtoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children. *Landscape and Urban Planning - LANDSCAPE URBAN PLAN*, 48, 83–97. [https://doi.org/10.1016/S0169-2046\(00\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(00)00045-1)
- Gill, T. (n.d.). *Equilibrar os riscos e as vantagens da aprendizagem e da brincadeira ao ar Livre*. Retrieved March 24, 2021, from www.rethinkingchildhood.com.
- Gill, T. (2010). *Sem medo: crescer numa sociedade com aversão ao risco* (1.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *PEDIATRICS*, 119(1), 182–191.

<https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>

- Gomez, D. M., Tucker, J., Heelan, K. A., Welk, G. J., & Eisenmann, J. C. (2009). Associations between sedentary behavior and blood pressure in young children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *163*(8), 724–730. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.90>
- Gonçalves, S. P., Marques, C. G., & Gonçalves, J. P. (2021). *Manual de investigação qualitativa*. Pactor.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª edição). Fundação Calouste Gulbernkian.
- INE. (2021). *INE - Plataforma de divulgação dos Censos 2021 – Resultados Preliminares*. https://censos.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html
- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E., & Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood Education*, *92*(6), 446–454. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251793>
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - perspectivas atuais* (pp. 1–20). Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
- Kuo, F. E., & Taylor, A. F. (2004). A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, *94*(9), 1580–1586. <https://doi.org/10.2105/AJPH.94.9.1580>
- L’Ecuyer, C. (2017a). *Educar na curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente?* (1.ª edição). Planeta Manuscrito.
- L’Ecuyer, C. (2017b). *Educar na realidade* (1.ª edição). Planeta Manuscrito.
- Little, H. (2015). Mothers’ beliefs about risk and risk-taking in children’s outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *15*(1), 24–39. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.842178>
- Little, H., & Eager, D. (2011). *Risk deficit disorder*.

https://www.academia.edu/1479806/Risk_deficit_disorder

- Lovasi, G., Quinn, J. W., Neckerman, K. M., Perzanowski, M., & Rundle, A. (2008). Children living in areas with more trees have lower prevalence of asthma. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *62*, 647–649. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.071894>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigación con niños: reflexión sobre la escucha de las voces de los niños a través de procesos de entrevista. *Aula*, *24*(0), 135. <https://doi.org/10.14201/aula201824135144>
- Martins, C., & Neves, I. (2020, December 30). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um estudo de caso. *Revista Liberato*, *21*(36), 121–130. <https://doi.org/10.31514/rliberato.2020v21n36.p121>
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita* (I. Sim-Sim (ed.)). Ministério da Educação.
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na infância. *Diversidades*, *51*, 91–17. http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista_Diversidades_51.pdf
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - a urgência de brincar e ser ativo* (1.ª edição). Contraponto Editores.
- Niehues, A. N., Bundy, A., Broom, A., & Tranter, P. (2013). Parents' perceptions of risk and the influence on children's everyday activities. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(3). <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9891-2>
- Pombo, A., Luz, C., de Sá, C., Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2021). Effects of the covid-19 lockdown on portuguese children's motor competence. *Children*, *8*(3), 199. <https://doi.org/10.3390/children8030199>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (4.ª edição). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, J. F. G. (2019). *Crescer com o risco - das representações às ações: potencialidades das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar* [Escola Superior de Educação de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/10268>

- Rose, K. A., Morgan, I. G., Ip, J., Kifley, A., Huynh, S., Smith, W., & Mitchell, P. (2008). Outdoor activity reduces the prevalence of myopia in children. *Ophthalmology*, *115*, 1279–1285. <https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2007.12.019>
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children’s play? *European Early Childhood Education Research Journal*, *15*(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Children’s expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *10*(2), 92–106. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.92>
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children’s risky play from an evolutionary perspective: the anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, *9*(2), 147470491100900. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2020). The prevalence of risky play in young children’s indoor and outdoor free play. *Early Childhood Education Journal*, *49*(2), 303–312. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância* (1.^a edição). Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (I. Silva (ed.)). Ministério da Educação-Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Skar, M., Wold, L. C., Gundersen, V., & O’Brien, L. (2016). Why do children not play in nearby nature? results from a norwegian survey. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *16*(3), 239–255. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1140587>
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2.^a edição). Livros Horizonte.
- Strecht, P. (2018). *Pais sem pressa. O tempo na relação entre pais e filhos* (1.^a edição). Contraponto.
- Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A., & Walsh, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, *126*(2), 214–221. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-1508>
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: spaces and places, risk and challenge*. Open University Press.

- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos* (revisto). Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vilelas, J. (2017). *Investigação - o processo de construção do conhecimento* (2ª edição). Edições Sílabo.
- Vincenten, J. A., Sector, M. J., Rogmans, W., & Bouter, L. (2005). Parents' perceptions, attitudes and behaviours towards child safety: a study in 14 European countries. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 12(3), 183–189. <https://doi.org/10.1080/17457300500136557>
- Zimmerman, F., & Christakis, D. (2007). Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Pediatrics*, 120, 986–992. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-3322>

ANEXOS

Anexo 1- Questionário

Questionário aos pais

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito do estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Esta investigação pretende conhecer as perceções dos pais e encarregados de educação sobre a importância de brincar ao ar livre, com particular relevo para as brincadeiras na natureza, comparando-as com as suas brincadeiras quando era criança.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, realçando-se que as respostas dos inquiridos representam a sua opinião individual.

O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação ou assinatura em nenhuma das folhas. Não existem respostas certas ou erradas, por isso solicito que responda de forma sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas de assinalar com uma cruz a sua opção de resposta.

Parte I – Informações pessoais

1. Idade do seu filho _____

2. Sexo da criança: Masculino Feminino

3. O seu filho frequenta alguma atividade extracurricular?

Sim Não

Se sim, qual ou quais?

Se sim, quantas horas por semana?

Parte II – Opiniões dos pais sobre brincar ao ar livre

1. Quando não está no jardim de infância, o seu filho tem oportunidade de brincar ao ar livre...

Diariamente Semanalmente Mensalmente Raramente Nunca

2. O seu filho não brinca mais tempo ao ar livre porque...

- Tem medo de estranhos.
- Os espaços exteriores perto de casa não são seguros.
- Não tem muito tempo para o levar.
- O seu filho prefere brincar dentro de casa.
- O seu filho não quer brincar ao ar livre.
- O estado do tempo não o permite.
- Não tem roupa adequada para brincar à chuva.
- Participa em atividades depois das aulas.
- Tem medo que o seu filho se perca.
- Tem medo que se lesione gravemente.
- Há muito tráfego automóvel (trânsito).
- Pode brincar com elementos perigosos.

Outro(s) _____

3. Costuma brincar ao ar livre com o seu filho?

Diariamente Semanalmente Mensalmente Raramente Nunca

Que tipo de brincadeiras fazem?

Parte III – Opiniões dos pais sobre brincar ao ar livre na natureza

1. Perto da sua casa há espaços verdes/ áreas naturais?

Sim Não

2. O seu filho brinca em espaços naturais?

Diariamente Semanalmente Mensalmente Raramente Nunca

3. Quando o seu filho está a brincar em espaços naturais ele aproveita os recursos da natureza e/ou os elementos da natureza para brincar?

Sim Não

Esses recursos/elementos são levados para casa para brincadeiras futuras (paus, pedras, etc.)?

Sim Não

4. Considera que o tempo que o seu filho brinca em meio natural é...

Suficiente Insuficiente

5. Incentiva o seu filho a passar mais tempo ao ar livre na natureza?

Sim Não

6. Na sua opinião os principais benefícios do contato com a natureza são: (escolha no máximo 5 opções)

- Melhora a atenção, concentração, memória e linguagem
- Estimula a curiosidade, a criatividade
- Desenvolve paciência e a perseverança
- Desenvolve a autoestima e autoconfiança
- Melhora o comportamento
- Estimula os sentidos, acalma e reduz o stresse e ansiedade
- Desenvolve empatia com o mundo natural
- Ajuda a perceber quando está perante uma situação de risco
- Desenvolve habilidades motoras, como equilíbrio e coordenação
- Desenvolve capacidade de colaboração, de resolução de problemas ou conflitos e de tomada de decisões

Outro(s) _____

7. Na sua opinião, os efeitos da falta de contato com a natureza são...

- Problemas de obesidade
- A falta de vitamina D
- A problemas cognitivos e comportamentais
- O aumento da incidência de Perturbação de Hiperatividade com défice de atenção

Outro(s) _____

8. Indique o seu grau de concordância, com as seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Correr riscos é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.				
As crianças podem brincar na natureza sem a supervisão de um adulto.				
As brincadeiras do seu filho em espaços naturais são semelhantes quando brinca sozinho ou com os pais (adulto).				
O seu filho brinca com outras crianças na natureza.				
O seu filho quando brinca nos espaços exteriores, leva objetos para brincar (ex: bolas, cordas, balde e pá, etc).				
Os elementos naturais são bons brinquedos para as crianças.				
Os pais têm a responsabilidade de acompanhar e apoiar os filhos nas brincadeiras na natureza.				
Desde a pandemia COVID-19 o seu filho brinca mais tempo no exterior em espaços naturais.				

9. Qual(ais) destes comportamentos considera de risco?

- Brincar em altura (ex: subir a árvores, baloiçar em estruturas elevadas, andar em cima de muros).
- Brincar nas rochas na praia.
- Brincar a grandes velocidades (correr, baloiçar, escorregar, andar de bicicleta ou skate).
- Escorregar numa superfície inclinada.
- Brincar com ferramentas perigosas (facas, martelos, tesoura).
- Brincar à luta e perseguição.
- Brincar perto de cursos de água ou fogueiras.
- Brincar sozinho em ambientes naturais sem a supervisão de um adulto.
- Nenhum.

Outra(s) _____

Parte IV – “No meu tempo...” - as brincadeiras dos pais

1. Na sua infância brincava ao ar livre?

Diariamente Semanalmente Mensalmente Raramente Nunca

2. Quais eram as suas brincadeiras favoritas?

3. Quando era mais novo, os seus pais supervisionavam as suas brincadeiras ao ar livre?

Sim

Não

4. As experiências/brincadeiras que teve na infância são as mesmas que o seu filho tem neste momento?

Sim

Não

Porquê?

5. Considera que as crianças de hoje têm menos oportunidades para brincar na natureza do que as que tinha com a mesma idade?

Sim

Não

Porquê?

Obrigada pela sua colaboração!

Catarina Oliveira | dezembro de 2020

Anexo 2- Entrevista semiestruturada

1- Quais são as tuas brincadeiras preferidas? (no interior e no exterior)

2- Costumas brincar na(o)...

	Sim	Não
Rua		
Floresta/ monte		
Praia		
Campo/ quintais		
Parque infantil		
Casa		

3- Gostas mais de brincar dentro ou fora de casa (rua, floresta/monte, praia, campo, parque infantil)?

4- Gostas de brincar no exterior quando está a chover?

5- Costumas brincar à chuva?

6- Onde brincas à chuva (escola ou fora)?

7- Quando vais brincar no exterior levas brinquedos? Quais?

8- E brincas com elementos/coisas da rua ou da natureza? Quais?

9- Com quem é que brincas lá fora?