



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

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

Marta Alexandra Gonçalves da Rocha



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Marta Alexandra Gonçalves da Rocha

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Joana Maria Guimarães de Oliveira

fevereiro 2024

AGRADECIMENTOS

Chegado o momento em que termino uma das fases mais bonitas da minha vida resta-me agradecer a todos aqueles que fizeram parte da minha história e que me marcaram de forma especial. Posto isto quero, primeiramente, agradecer à minha orientadora, professora Joana, pela atenção, apoio, disponibilidade e conselhos que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto pessoa, aluna e profissional.

A toda a comunidade de docentes e não docente da Escola Superior de Educação com a qual me cruzei ao longo dos últimos anos. Obrigada por terem feito parte do meu crescimento, por terem sido incansáveis e por terem contribuído para a minha formação.

À educadora Ro e à professora Manuela, obrigada pela ajuda, partilha de conhecimento, pelas excelentes profissionais que são e por me inspirarem a dar sempre o meu melhor. Com toda a certeza, as crianças que passam por vocês serão o reflexo do vosso trabalho incrível.

À minha parceira de estágio, Flávia, que me acompanhou desde o primeiro ao último ano deste percurso. Foram muitos os momentos ao teu lado e um “obrigada” nunca será suficiente para te agradecer. Formamos uma dupla de união, companheirismo, amizade e diversão que, com toda a certeza, levarei para a vida. Do estágio à praxe são muitas as memórias e bons momentos que ficam. Chegamos a este destino juntas e partimos para o próximo, sem previsão para terminar esta bela viagem.

A todas as crianças com as quais me cruzei e que se tornaram parte da minha vida por breves instantes.

À minha família, especialmente à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e ao meu sobrinho, por serem o meu maior apoio e por todo o esforço e confiança que depositaram em mim ao longo deste percurso.

Aos “Márcios”, Luís, Flávia e Joana por terem sido os amigos de todas as horas. Um obrigada por todos os momentos, conversas e memórias que serão eternos. Vocês serão sempre sinónimo de casa e família, com a certeza de que estes anos foram vividos da melhor forma ao vosso lado.

Aos meus amigos, Zeca e Luísa, que mesmo sem saberem foram um pilar, distração e motivação para terminar este relatório.

À praxe, e a todos aqueles com que me cruzei nesta bonita tradição, o meu obrigada. Acredito que Viana não teria o mesmo encanto sem todas as memórias e momentos inesquecíveis que a praxe me ofereceu. Foram seis anos de muita dedicação e amor por esta tradição que valeram totalmente o esforço.

Às minhas afilhadas de praxe, Victória, Ana Rita, Maria, Rita e Leonor que confiaram em mim para as guiar e acompanhar ao longo de todo o percurso académico e praxístico. Vocês são a minha “mão cheia” de sorte, orgulho e uma das razões pelas quais Viana se tornou tão especial. Continuarei ao vosso lado daqui em diante!

À casa do povo, Mariana, Joana, Rita, Flávia, Marta e Ana Rita por todos os jantares, conversas e pelas inúmeras gargalhadas. Obrigada por me marcarem de forma tão genuína e por serem a felicidade em pessoas.

A Viana do Castelo, a cidade que foi o meu cantinho de conforto, que me viu crescer e que agora me vê partir, sempre com a promessa de um dia voltar. Só quem por cá passa entende a mítica frase “Quem gosta vem, quem ama fica”. Um até já!

A todos aqueles que fizeram parte do meu percurso, obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC).

Apesar de a literatura indicar que brincar em espaços exteriores em contacto com a natureza tem grande importância no desenvolvimento das crianças, atualmente temos assistido a uma diminuição do brincar das crianças nestes espaços. Desta forma, desenvolveu-se uma investigação com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, e pais e EE de crianças de JE que colaboraram com a ESE-IPVC na orientação da PES, com o intuito de responder a duas questões de investigação: (i) Quais as opiniões dos pais/encarregados de educação sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza?; e (ii) De que forma crianças em idade pré-escolar brincam no exterior com materiais de fim aberto/peças soltas?.

A metodologia da investigação foi predominantemente qualitativa, descritiva e interpretativa, e foram utilizados como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário, a observação com registo em notas de campo, conversas informais e os registos fotográficos e audiovisuais dos momentos de brincadeira com caixas com materiais de fim aberto.

Através da análise dos dados recolhidos pode concluir-se que os pais estão conscientes da importância do brincar em espaços exteriores no desenvolvimento dos filhos, mas também assinalaram riscos que limitam o contacto das crianças com esses espaços. As brincadeiras e o tempo que os pais brincavam na natureza, sem supervisão de um adulto, são muito diferentes das dos filhos. Desta forma a grande diferença entre as brincadeiras relaciona-se com a questão de que os pais realizavam mais jogos tradicionais como escondidas, apanhadas e o jogo do lenço e, quando questionados sobre a brincadeira que mais realizam com os filhos, responderam “passeios” que engloba andar de bicicleta e fazer caminhadas.

Os momentos de interação das crianças com materiais de fim aberto foram momentos de brincadeira onde as crianças demonstraram entusiasmo e muita criatividade. Através da utilização das peças soltas surgiram inúmeras criações. Ao longo de todas as caixas as crianças incluíram a representação da família e de momentos do quotidiano. Verificou-se, ainda, que na maioria desses momentos as crianças realizaram brincadeiras individuais e raramente estabeleceram brincadeiras em grupo. Aquando do contacto com uma caixa com materiais estruturados, as crianças não se mostraram tão cativadas como com as peças soltas, acabando mesmo por não brincar com os elementos da caixa.

Palavras-chave: Brincar em espaços exteriores; Materiais de fim aberto (*Loose Parts*); Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

This report was developed in the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (PES) of the master's degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st CEB, of the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo (ESE-IPVC).

Although the literature indicates that playing in outdoor spaces in contact with nature is of great importance for children's development, we have currently seen a decrease in children's playing in these spaces. In this way, an investigation was developed with a group of twenty children aged between three and six years old, and parents and guardians of kindergarten children who collaborated with ESE- IPVC in guiding PES, with the aim of to answer two research questions: (i) What are the opinions of parents/guardians about their children's playing outdoors and in nature?; and (ii) How do preschool children play outdoors with open-ended materials/ loose parts?

The research methodology was predominantly qualitative, descriptive and interpretative, and data collection instruments were used: questionnaire survey, observation recorded in field notes, informal conversations and photographic and audiovisual records of moments of playing with boxes with open-ended materials.

Through the analysis of the data collected, it can be concluded that parents are aware of the importance of playing in outdoor spaces for their children's development, but they also highlighted risks that limit children's contact with these spaces. The games and the time spent by parents in nature, without adult supervision, are very different from those of children. Thus, the big difference between the games is related to the fact that parents played more traditional games such as hide-and-seek, tag and the handkerchief game and, when asked about the game they play most with their children, they answered "walks" which it includes cycling and hiking.

The children's moments of interaction with open-ended materials were moments of play where the children demonstrated enthusiasm and a lot of creativity. Through the use of loose parts, countless creations emerged. Throughout all the boxes, the children included representations of their family and everyday moments. It was also found that in most of these moments the children played individually and rarely played in groups. When in contact with a box with structured materials, children were not as captivated as with loose parts, and ended up not playing with the elements in the box.

Keywords: Outdoor Play; Loose parts; Pre- School Education.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO	II
ABSTRACT	IV
ÍNDICE.....	V
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
ÍNDICE DE TABELAS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	X
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	2
Caraterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar	2
Caraterização do Meio Local	2
Caraterização do Agrupamento/ Jardim de Infância	3
Caraterização da Sala de Atividades	5
Rotinas diárias	6
Caraterização do grupo de crianças	7
Percurso de Intervenção Educativa no Pré-Escolar	11
Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	16
Caraterização do Meio Local	16
Caraterização da sala de aula e do horário	16
Caraterização da Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
CAPÍTULO II- TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	23
Contextualização e Pertinência do Estudo.....	23
Questões de investigação	24
Fundamentação Teórica.....	25
Importância do brincar para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar	25
Importância dos espaços exteriores na Educação Pré-Escolar	33
Materiais de fim aberto.....	36
Estudos empíricos	38
Metodologia	41
Opções Metodológicas.....	41
Participantes do Estudo	42

Métodos e instrumentos de Recolha de Dados	43
Inquérito por Questionário	44
Observação.....	47
Registos fotográficos e audiovisuais	49
Procedimentos de Análise de Dados.....	49
Calendarização e descrição do estudo	50
Apresentação e discussão de dados	53
Questionário aos pais e encarregados de educação.....	53
Discussão das respostas do questionário aos pais e encarregados de educação.....	63
Introdução de caixas com peças soltas	67
Discussão das interações das crianças com as caixas com peças soltas	78
Considerações finais.....	80
Conclusões.....	80
Limitações do estudo	83
Recomendações para investigações futuras.....	83
CAPÍTULO III- REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Planta da sala	17
Figura 2: Atividades extracurriculares das crianças	54
Figura 3: Número de horas que as crianças frequentam as atividades extracurriculares semanalmente.....	54
Figura 4: Regularidade com que as crianças brincam em espaços naturais	55
Figura 5: Regularidade com que os pais brincam ao ar livre com os filhos	55
Figura 6: Tipos de brincadeiras entre pais e filhos.....	56
Figura 7: Materiais e objetos bons para brincar na natureza	57
Figura 8: Opinião dos pais sobre os benefícios do contacto com a natureza	57
Figura 9: Opinião dos pais sobre quais os efeitos da falta de contacto com a natureza	58
Figura 10: Opiniões dos pais	59
Figura 11: Opinião dos pais sobre comportamentos de risco.....	60
Figura 12: Regularidade com que os pais brincavam ao ar livre na sua infância.....	61
Figura 13: Brincadeiras favoritas dos pais quando eram crianças	61
Figura 14: Motivos mencionados pelos pais para as crianças de hoje terem menos oportunidades para brincar na natureza	62
Figura 15: Caixa com peças soltas (janeiro)	68
Figura 16: Cremes.....	69
Figura 17: Foguetão.....	69
Figura 18: Cinema.....	70
Figura 19: Loja de gelados	70
Figura 20: Caixa com peças soltas (fevereiro).....	71
Figura 21: Preparação da sopa	71
Figura 22: Barco.....	72
Figura 23: Caixa com peças soltas (março)	72
Figura 24: Táxi	73
Figura 25: Caixa com peças soltas (abril)	74
Figura 26: Separação dos materiais	75
Figura 27: Lavagem de carros.....	75
Figura 28: Caixa com peças soltas (maio)	76
Figura 29: Criação do presente	76
Figura 30: Presente	77
Figura 31: Criação de uma boneca	77

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Horário escolar	17
Tabela 2: Organização do questionário em 4 partes	46
Tabela 3: Calendarização das fases do processo de investigação.....	51
Tabela 4: Calendarização dos momentos de brincadeira livre	52

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EC- Educadora Cooperante

EE- Educadora Estagiária

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

Jl- Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC- Professora Cooperante

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). Neste relatório encontra-se descrito todo o trabalho desenvolvido no contexto de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), bem como todo o trabalho de investigação realizado no primeiro contexto mencionado anteriormente.

O relatório encontra-se dividido em três capítulos intitulados da seguinte forma: Caracterização dos Contextos Educativos, Trabalho de investigação e Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada.

No primeiro capítulo é apresentada a caracterização dos contextos de estágio onde ocorreu a PES, no Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta secção é apresentada a descrição do meio local, a caracterização do agrupamento, do Jardim de Infância (JI) e da escola básica, do grupo de crianças/alunos, das salas e das rotinas. Para além disso, é também apresentado o percurso de intervenção educativo nos dois contextos, bem como, as áreas de conteúdo abordadas.

No segundo capítulo é descrito todo o trabalho investigativo desenvolvido, sendo que o mesmo se encontra dividido em cinco subcapítulos. Esta secção é composta: pela contextualização e pertinência do estudo, onde encontramos os objetivos definidos para o desenvolvimento do trabalho investigativo; pela fundamentação teórica que consiste na recolha e análise da bibliografia de modo a sustentar a temática abordada; pela metodologia onde são apresentados as opções metodológicas, os participantes do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a calendarização e os procedimentos de análise de dados; pela apresentação e discussão dos dados recolhidos, onde é feita a análise dos questionários dos pais e das atividades implementadas com as crianças; pelas conclusões e limitações do trabalho investigativo, assim como, recomendações futuras.

No terceiro e último capítulo é realizada uma reflexão global acerca do percurso realizado nos dois contextos, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

CAPÍTULO I- CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Neste capítulo será apresentada a caraterização do contexto educativo onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Este capítulo encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira correspondente à caraterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar e, a segunda, referente ao contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

A caraterização apresenta fatores do meio local, do Agrupamento, da sala de atividades, das rotinas, a descrição do grupo e termina com a apresentação do percurso de intervenção educativo.

Caraterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar

Caraterização do Meio Local

O contexto educativo onde decorreu a PES, no 1.º semestre, situa-se numa das 27 freguesias inseridas no concelho de Viana do Castelo. Esta cidade pertence à região do Alto Minho, sendo delimitada a norte pelo concelho de Caminha, a este por Ponte de Lima, a sul por Barcelos e Esposende e a oeste pelo Oceano Atlântico. Viana do Castelo possui uma área territorial de aproximadamente 314 km² e 91 000 habitantes (INE, 2021).

Viana do Castelo é uma cidade de tradições e possui pontos turísticos de elevado interesse como o Santuário de Santa Luzia e o Navio-Hospital Gil Eanes. Esta cidade, igualmente conhecida pelo folclore e os seus trajes típicos, recebe aquela que é considerada uma das mais bonitas festas do país, de caráter religioso, a festa em honra à Senhora d'Agonia.

Segundo os Censos de 2021 (INE, 2021), a freguesia onde está inserido o contexto educativo ocupa uma área de 2,32 km² e agrega 10 650 habitantes. Neste total

populacional, 13,29% correspondem à faixa etária dos 0-14 anos, 10,56% dos 15-24 anos, 56,3% dos 25-64 anos e, por último, 19,79% com mais que ou com idade superior a 64 anos. Esta freguesia situa-se num contexto urbano tradicional e nela estão instalados diversos organismos como a Câmara Municipal, os Bombeiros Voluntários e o Centro Hospitalar do Alto Minho. O território em questão é bastante rico em património cultural e arquitetónico e nele podem ser encontrados exemplares como o Museu do Traje, a Praça da República, o Teatro Sá de Miranda e a Biblioteca Municipal. Os principais setores laborais são a pesca, o artesanato e o comércio.

Caraterização do Agrupamento/ Jardim de Infância

O agrupamento de escolas no qual se insere o contexto educativo onde foi desenvolvida a PES, era composto por dois JI, duas escolas do 1.º CEB e uma escola do 2.º e 3.º CEB. O JI tinha capacidade para 93 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O edifício era constituído apenas por uma infraestrutura térrea onde existiam quatro salas de atividades, um refeitório, uma cozinha, um gabinete para as educadoras, um polivalente, duas bibliotecas, duas casas de banho adequadas à faixa etária das crianças, duas casas de banho para adultos e uma sala de arrumos.

Quanto ao espaço exterior, o JI disponha de quatro espaços distintos sendo eles: a floresta, a areia, as estruturas e os triciclos. Os espaços eram utilizados alternadamente pelas quatro salas, seguindo ainda as antigas regras face à situação pandémica, designada por COVID-19.

O primeiro espaço exterior era designado por “floresta” e possuía troncos, baloiços, pneus, árvores, *slackline* e ainda um pequeno espaço de cozinha.

O segundo espaço exterior era a “areia” existindo neste espaço baloiços, um escorrega, uma caixa de areia, um pneu, uma casinha e diversos objetos como pás, baldes, carrinhos e pratos.

O terceiro espaço correspondia às “estruturas”, sendo este um espaço coberto. Neste espaço as crianças tinham contacto com as típicas infraestruturas de um parque infantil composto por um escorrega e com um pavimento mais apropriado.

O quarto espaço era o dos “triciclos” que correspondia ao espaço exterior da entrada principal do JI. Neste espaço estavam disponíveis os triciclos e bicicletas para as crianças usufruírem tendo ainda a opção de brincar no cogumelo.

Um espaço bastante aproveitado quando estava a chover era o polivalente, espaço amplo que era igualmente utilizado para o acolhimento das crianças da parte da manhã, para a realização de sessões de educação física e para sessões de música. Este era um espaço que disponha de mesas, cadeiras, uma televisão e um armário onde ficavam arrumados todos os materiais para as sessões de educação física como: arcos, cones, bolas, cordas e túneis.

No JI existia ainda uma horta pedagógica e uma estufa onde as crianças tinham contacto com as sementeiras observando as diferentes etapas de crescimento das plantas lá cultivadas.

Neste JI as crianças disponham de fatos da chuva e galochas para brincarem no exterior mesmo quando chovia.

Relativamente ao horário de funcionamento, este encontrava-se dividido entre a componente letiva e a componente de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). A componente letiva ocorria das 9h-12h e das 13h30 às 15h30 e a componente não letiva funcionava das 8h às 9h e das 15h30 às 18h30.

A equipa do JI dividia-se entre pessoal docente e pessoal não docente e era constituída por cinco educadoras, quatro assistentes, uma animadora, uma professora de música, uma tarefeira e duas cozinheiras.

Caraterização da Sala de Atividades

A sala de atividades onde foi desenvolvida a PES era um espaço pouco amplo, comparativamente com as restantes salas do JI, o que faz com que a sua capacidade no que diz respeito ao número de crianças fosse igualmente inferior, agrupando, no máximo, 21 crianças. Apesar do espaço ser mais pequeno, encontrava-se bem organizado, arrumado e a disposição de todo material permitia uma boa circulação entre as mesas e as diferentes áreas. A sala possuía boa iluminação e contava com a presença de luz natural através de uma janela grande e uma porta envidraçada que dava acesso ao espaço exterior. Os materiais encontravam-se em bom estado de conservação e estavam arrumados ao nível das crianças para que, dessa forma, fosse de fácil acesso para a faixa etária em questão.

Na parte exterior da sala existia um placar onde eram expostas algumas atividades desenvolvidas pelas crianças e, por baixo do mesmo, existiam os cabides onde as crianças deixavam os casacos, mochilas e batas.

A “sala 4”, como era designada, estava dividida em cinco áreas distintas: expressão plástica, área de acolhimento, a biblioteca, faz de conta: cozinha e quarto e a área dos jogos. A área da expressão plástica continha mesas que dividiam o grupo em dois subgrupos: “Kinder” e “Felizes” sendo que cada criança identificava a sua cadeira através da fotografia que se encontrava colada na mesma. Estas mesas eram utilizadas para a concretização de atividades em grande grupo como pintura, recortes, desenhos, modelagem e colagens.

A área de acolhimento era um dos espaços mais utilizados para momentos em grande grupo, sendo que era lá que eram realizadas as rotinas diárias, a partilha de novidades e trocas de ideias. Nesta área existia o quadro das presenças e um quadro de giz utilizados em algumas atividades e nas rotinas, respetivamente. Era ainda nesta área que aconteciam as brincadeiras de tapete sendo que ao lado dessa área existia um móvel com diversos materiais para jogos de construção.

A área da biblioteca era composta por um móvel onde se encontravam expostos os livros a que as crianças tinham acesso, uma manta e almofadas onde as crianças

podiam manusear e explorar os livros, num ambiente calmo e confortável. Esta área, à semelhança das restantes, era propícia para o desenvolvimento da imaginação.

A área do faz de conta dividia-se em dois espaços distintos: a cozinha e o quarto. Na área do quarto as crianças tinham à sua disposição uma cama, uma mesinha de cabeceira, alguns bonecos, um baú com roupas, calçado e acessórios, uma cómoda e mais um móvel de arrumos. A área da cozinha incluía uma mesa com quatro bancos, um fogão, um forno, um lava-louça e armários para arrumação dos pratos, copos, talheres e outros utensílios.

A área dos jogos era composta pelo móvel, onde ficavam guardados todos os jogos que as crianças podiam utilizar, e ainda por mesas e cadeiras onde podiam colocar os jogos e sentar-se a jogar.

A utilização das áreas era uma escolha livre, sendo que cada criança poderia optar pela área que queria utilizar. Normalmente, as crianças alternavam as suas opções e acabavam por explorar todas as áreas de forma a ter diferentes experiências. Caso o adulto identificasse que a criança optava sempre pela mesma área indicava-lhe outras opções e atividades.

Rotinas diárias

Por volta das 9h a assistente operacional encaminhava as crianças do espaço do prolongamento para a sala de atividades e, à medida que iam chegando, marcavam de imediato a sua presença, colocavam a mola no “Emocionómetro” e, de seguida, iam brincar para as diferentes áreas. Estas rotinas são de extrema importância para o desenvolvimento e crescimento das crianças, dando-lhes responsabilidade e autonomia. Por volta das 9h30 iniciava-se a sessão com a realização das rotinas, começando pela música dos bons dias, a eleição do chefe do dia, a contagem das crianças presentes na sala e a marcação do número total de crianças que estavam na sala ou que estavam a faltar. A marcação do número de crianças era efetuada no quadro das presenças que se encontrava afixado na parede da sala para que estivesse ao alcance visual de todas as crianças.

Após a realização das rotinas, dava-se início às atividades orientadas e, por volta das 10h30 iniciava-se o lanche da manhã seguido de um momento de brincadeira livre no recreio. Às 11h30 o grupo regressava ao interior e realizava a higienização das mãos antes de ir para a sala de atividades, onde realizava atividades orientadas pela educadora até às 11h50. Por essa hora as crianças dirigiam-se à casa de banho para realizar a higienização das mãos e, de seguida, para o refeitório para a hora de almoço. No final as crianças podiam seguir para o recreio das estruturas ou para o polivalente onde brincavam livremente. Às 13h30 as crianças retomavam à sala e realizavam atividades orientadas até às 15h, hora em que ocorria o lanche da tarde. Por volta das 15h30 terminava o lanche, sendo que algumas das crianças eram entregues aos pais/ encarregados de educação e as restantes eram encaminhadas para o prolongamento.

Para além das rotinas apresentadas, o grupo tinha sempre educação física à quarta-feira e música à quinta-feira, ambas da parte da manhã.

Caraterização do grupo de crianças

O grupo com o qual foi desenvolvida a PES era composto por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, sendo dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, formando um grupo heterogéneo. Desta forma, o grupo era formado por uma criança de seis anos, doze de cinco anos, sete de quatro anos e uma de três anos. De todas as crianças do grupo apenas duas nunca tinham frequentado o JI. Do número total de crianças da sala, apenas cinco frequentavam esta sala no ano transato, sendo que doze crianças, com exceção dos dois casos anteriormente mencionados, frequentavam outras salas do mesmo JI e uma criança frequentava outro JI.

De um modo geral, o grupo era bastante participativo, interessado, comunicativo e demonstrava bastante imaginação e disposição para realizar as atividades sugeridas. Por se tratar de um grupo heterogéneo, denota-se a presença de crianças que demonstravam ser mais retraídas e que necessitavam de um acompanhamento mais individualizado, o que gerava diferentes ritmos de trabalho. Não obstante, a maioria das

crianças eram muito criativas nas suas produções orais e descreviam de forma imaginativa acontecimentos ou vivências do seu dia a dia. O grupo possuía alguma dificuldade no que diz respeito às “regras” de convivência entre pares.

A maioria das crianças eram assíduas e pontuais, faltando apenas por motivo de doença. O ambiente familiar das crianças do grupo, de um modo geral, aparentava ser estável.

Segundo Silva et al. (2016) é possível identificar três grandes áreas de conteúdo na educação pré-escolar: área de Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área da Expressão e Comunicação, que devem, por sua vez, ser desenvolvidas de um modo interdisciplinar e em consonância umas com as outras.

A Área de Formação Pessoal e Social “é uma área transversal” (Silva et al., 2016, p.33) e integradora, tendo como principal objetivo desenvolver o sentido de responsabilidade, solidariedade, autonomia e inculcar valores. No que diz respeito ao grupo onde foi desenvolvida a PES, verificava-se que todas as crianças identificavam características individuais como o nome próprio, sexo, idade e reconheciam a sua fotografia. As crianças do grupo conheciam as regras da sala e cumpriram-nas, salvo raras exceções, mas após uma chamada de atenção por parte de um adulto responsável tomavam consciência do erro. Relativamente à autonomia, uma grande parte do grupo responsabilizava-se por si mesmo e pelas suas atitudes. Na arrumação das áreas da sala o grupo demonstrava-se responsável pelos materiais e brinquedos e autónomo na realização dessa tarefa. Contudo, algumas crianças ainda apresentavam dificuldades ao nível da autonomia e responsabilização sendo necessário, por vezes, um apoio individualizado.

A Área da Expressão e Comunicação divide-se em quatro domínios: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática. Durante o percurso pelo JI as crianças usufruíram de sessões semanais de Educação Física para que através do contacto regular com esta área, desenvolvessem habilidades motoras promovendo, de igual modo, hábitos de vida saudável. Relativamente ao grupo, a maior parte das crianças demonstrava bastante interesse nas sessões de Educação Física e foi possível observar

que dominavam diversas habilidades locomotoras, não locomotoras e manipulativas. Com exceção de uma criança que foi diagnosticada com escoliose idiopática infantil, o restante grupo realizava as atividades apresentadas de forma perspicaz e destemida. No início da PES foram implementadas atividades para que fosse possível verificar as dificuldades do grupo e ao longo da intervenção insistimos nessas dificuldades para que fossem ultrapassadas. O espaço de que dispnhamos para a realização das sessões de Educação Física não era muito amplo, mas sendo bem organizado, possibilitava a sua realização. Os materiais disponíveis encontravam-se em bom estado de conservação e, ainda que não fossem grandes quantidades, ajudavam a concretizar as atividades. No que concerne à motricidade fina, algumas crianças apresentavam algumas dificuldades na pega correta do lápis e do pincel e no recorte, mas não apresentavam destreza no uso da tesoura. Denotava-se, de igual modo, alguma falta de destreza no abotoar e desabotoar dos botões da bata por parte de algumas crianças que constituíam o grupo.

No domínio da Educação Artística é possível identificar quatro subdomínios: o subdomínio das Artes Visuais, Jogo Dramático/ Teatro, Música e Dança. Relativamente ao subdomínio das Artes Visuais, o grupo apresenta um desempenho bastante satisfatório no desenho, nas colagens e na pintura, criando composições visuais muito criativas. Algumas crianças do grupo apresentavam uma preferência por atividades deste cariz acabando sempre por ter mais produções que os colegas. Uma vez que o grupo é heterogéneo identificavam-se diferenças nesta área. As crianças mais velhas desenhavam de forma mais clara e perceptível, sendo possível identificar elementos nas suas produções. As crianças mais novas ainda não apresentavam desenhos claros e, muitas vezes mostravam dificuldades no manuseamento correto do lápis ou pincel. No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, as crianças criavam pequenas dramatizações nos momentos de brincadeira nas diversas áreas, recorrendo a vivências do quotidiano e aos materiais disponíveis nesse espaço. Segundo Silva et al. (2016), o jogo dramático e o jogo simbólico é algo que as crianças iniciam muito cedo onde recriam situações do quotidiano e imaginárias, assumindo o papel de outras pessoas para representar acontecimentos reais. Quanto ao subdomínio da Música, o grupo mostrava-se cativado e interessado para as sessões semanais com a professora de música. As crianças gostavam de manusear e explorar os instrumentos, demonstravam gosto por cantar e

decoravam com facilidade as canções apresentadas. O subdomínio da Dança, à semelhança do subdomínio da Música, era do agrado das crianças e não hesitavam em demonstrá-lo sempre que uma música começava a ser reproduzida.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, algumas crianças do grupo apresentavam algumas dificuldades no domínio da linguagem oral, mais concretamente na pronúncia de palavras, quer por omissão, quer por troca de fonemas e na construção de frases. Apesar disso, quase todas as crianças participavam por iniciativa própria nas situações de comunicação oral, construindo produções orais bastante criativas. Das vinte crianças que formavam o grupo, três delas frequentavam sessões de terapia da fala. A linguagem continuará a ser valorizada como um meio de relacionamento com os outros, uma vez que “as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016, p. 64). Em relação à Abordagem à Escrita, algumas crianças já eram capazes de escrever o seu nome próprio como forma de identificar os trabalhos que realizavam.

No domínio da Matemática, o grupo foi construindo noções matemáticas diariamente através da contagem das crianças presentes na sala, das que estavam a faltar e da marcação de presenças. A maioria das crianças identificava quantidades, cores e figuras geométricas. A noção de número e de sequência numérica era entendida por algumas das crianças mais velhas, sendo que as mais novas demonstravam mais dificuldades e, por vezes, confundiam alguns números. A sala disponha de materiais que incentivavam ao contacto com a matemática e que permitiam a exploração desta área. Desta forma, “O/A educador/a deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (Silva et al., 2016, p. 74).

Na Área do Conhecimento do Mundo, “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). Como anteriormente referido, maior parte das crianças do grupo já sabiam o nome, sexo e idade, reconhecendo e identificando partes do seu corpo, a cor dos olhos e do cabelo. O grupo conhecia diversos animais e identificava algumas das suas características. Ao longo do dia, o grupo mostrava-se cuidador da sua

higiene pessoal e mostrava ter noção da sua importância. As crianças possuíam algumas noções relativamente à higiene, saúde e alimentação saudável.

Percurso de Intervenção Educativa no Pré-Escolar

O percurso de intervenção educativa no pré-escolar realizou-se ao longo de quinze semanas e dividiu-se em duas partes: a primeira direcionada à observação e a segunda à implementação de atividades.

As três primeiras semanas foram de observação tendo como propósito conhecer o grupo de crianças, as interações entre elas, os comportamentos e características de cada uma. Para além disso, observamos ainda as rotinas do grupo, o trabalho desenvolvido pela Educadora Cooperante (EC), assim como as metodologias utilizadas e a forma como eram abordadas. Ao longo destas três semanas existiu uma aproximação com as crianças que facilitou o trabalho realizado nas semanas seguintes.

Após as semanas de observação iniciamos a fase de implementação que teve a duração de doze semanas sendo seis semanas de intervenção para cada elemento do par pedagógico. As semanas de implementação ocorriam três dias por semana, de segunda-feira a quarta-feira, excetuando duas semanas intensivas onde as estagiárias implementaram durante uma semana inteira, de segunda-feira a sexta-feira.

Na primeira semana de implementação foi abordada a temática do *Halloween* sendo que foi trabalhada a área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da leitura e análise do poema “Numa casa muito estranha”, de António Mota. Relativamente ao subdomínio da Música e Dança foi abordada uma música “Noite de *Halloween*”, de TuCantar, e as crianças tiveram oportunidade de cantar e captar o seu ritmo. Esta atividade possibilitou a criação de interdisciplinaridade com o domínio da Matemática onde as crianças realizaram a contagem das personagens abordadas na música e, de seguida, colocaram por ordem as imagens representativas. No domínio da Educação Artística, subdomínio Jogo Dramático/Teatro, as crianças assistiram a uma peça de teatro apresentada pelas EC e educadoras estagiárias (EE) que tinha como base a obra “E se for um bicho mau?”, do

autor João Barbosa. Na área da Formação Pessoal e Social as crianças começaram por expor os seus medos que, de seguida, foram colocados na caixa dos medos que seria entregue ao fantasma que os faria desaparecer.

Na segunda semana de implementação abordamos as plantas aromáticas. Para trabalhar esta temática, na área do Conhecimento do Mundo e no domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, deslocamo-nos até ao canteiro do nosso JI e, recorrendo a máquinas fotográficas de brincar, as crianças identificaram e tiraram “fotografias” a todas as plantas aromáticas lá presentes. Após este registo, foram recolhidas algumas folhas das plantas do nosso canteiro que, no momento seguinte, foram utilizadas para identificação de características como: cheiro, forma e cor e, posteriormente, para a realização do decalque em pasta de modelar. Com as folhas recolhidas as crianças criaram uma composição visual numa moldura circular que levaram para casa acompanhada de um *flyer* informativo sobre as plantas presentes na moldura e modos de utilização culinária das mesmas. O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi trabalhado através de um diálogo entre a EE e o grupo sobre a utilização de plantas aromáticas na culinária. No domínio da Matemática, as crianças tiveram a oportunidade de participar numa feirinha onde estava presente a banca das aromáticas. Esta atividade tinha como principal objetivo criar contacto entre as crianças e o dinheiro, envolvendo a soma e a subtração para resolverem problemas do quotidiano. Para o domínio da Educação Física a EE criou um circuito temático no exterior, de forma a ter um aproveitamento das estruturas. No subdomínio da Música e Dança as crianças tiveram contacto com a música “Erva de cheiro”, da Capicua, e acompanharam o ritmo da mesma com instrumentos musicais.

Na terceira semana de implementação enquadrámos a temática da família e dos animais de estimação. Para isso, começamos por abordar a área da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, através da representação da família de cada criança numa “casa” de cartolina. No domínio da Matemática utilizamos as famílias anteriormente representadas para a realização da contagem dos elementos das mesmas e colocação desses dados num gráfico. No subdomínio da Música recorreremos à música “A minha família”, do Panda e os Caricas, a movimentos corporais para reprodução de som e à associação de gestos a diferentes partes da música para que interiorizassem a letra e o

ritmo com mais facilidade. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi apresentada às crianças uma ilustração para que, através dela, o grupo imaginasse o que ia acontecer na obra. De seguida, conheceram o livro “A Família C” , de Pep Bruno e, para consolidação colocaram num molde de uma casa as personagens e o animal de estimação presentes na obra. Na área do Conhecimento do Mundo foram abordados os animais de estimação e o seu tipo de revestimento. Ao longo desta atividade a EE incluiu imagens de animais selvagens para verificar se as crianças conheciam o conceito de animal de estimação. Para o domínio da Educação Física foi criado um circuito que envolvia domínios relacionados com a forma de locomoção dos animais, que integrava habilidades motoras e manipulativas.

A quarta semana de implementação decorreu com a temática do Natal. Como forma de introduzir o tema, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no subdomínio das Artes Visuais, foi apresentado o poema “Eu queria ser Pai Natal”, de Luísa Ducla Soares, seguido da criação do postal para o Pai Natal que foi colocado na caixa de correio criada pela EE. O intuito de abordar este tema era fazer as crianças perceberem que o Natal não é apenas para receber bens materiais e que a presença dos familiares e o afeto são mais importantes do que qualquer presente. Posteriormente, criamos a árvore de Natal da sala com folhas secas e molduras em forma de círculo brilhantes. Ainda no subdomínio das Artes Visuais, fizemos o placar da entrada da sala alusivo à temática recorrendo à técnica do carimbo. No subdomínio da Música as crianças conheceram a “Canção dos abraços”, do Panda e os Caricas, que foi utilizada como elo para o domínio da Matemática. Primeiramente as crianças começaram por repetir os versos da música de diferentes formas como: sussurrar, lentamente, voz mais grave e mais aguda. Assim que as crianças memorizaram a letra da música foi introduzido o “Problema dos abraços” que consistia na formação de pares e trios e ver quantos abraços conseguiam dar no total aos amigos. O domínio de Educação Física foi desenvolvido através de um circuito com atividades diversas sendo elas etapas que o Pai Natal tinha de ultrapassar para chegar à casa das crianças. Destacam-se movimentos como saltar, lançar e equilibrar que foram concretizados sem dificuldade pela maior parte do grupo. Na área do Conhecimento do Mundo construímos globos de neve, utilizando um copo de plástico, uma palhinha, esferovite e um pedaço de cartolina. Após

a construção do globo as crianças sopraram e puderam observar o fenómeno ocorrido. Para terminar a temática do Natal confeccionamos bolachinhas de Natal que, após a cozedura, as crianças decoraram ao seu gosto. Após a decoração, as crianças tiveram a oportunidade de provar as bolachas e ainda levaram algumas para casa.

Na quinta semana de implementação foi abordada a temática do inverno. Como forma de introduzir o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita apresentamos um vídeo que falava sobre alguns animais e como o seu revestimento contribuía para se protegerem de baixas temperaturas. Após a visualização do vídeo as crianças recordaram as ações e as diferentes personagens num diálogo em grande grupo. Na área do Conhecimento do Mundo desenvolvemos uma atividade que abordava os conceitos “migrar” e “hibernar” e conhecemos características dos animais que “gostam do frio”. Como forma de reprodução do habitat destes animais criamos neve artificial com sal e água, com a qual as crianças brincaram e deram asas à sua imaginação. O subdomínio das Artes Visuais foi desenvolvido com a representação, através de um desenho livre, do animal que mais gostaram de conhecer. Ainda neste subdomínio, as crianças pintaram com rolhas de cortiça uma luva, colaram algodão na parte inferior e recortaram. Esta técnica contribuiu para o aperfeiçoamento da motricidade fina de cada criança. Foi ainda momento de conhecer uma nova técnica de pintura, em folha de alumínio, que as crianças adoraram. No subdomínio da Música abordamos a música “Passeio na floresta (Música de Inverno)”, de TuCantar, onde as crianças conheceram o fantoche Tobias que foi entregar uma maraca à EE e ficou no polivalente a observar a sessão de música. No desenvolvimento da atividade as crianças tiveram a oportunidade de utilizar os instrumentos musicais para acompanharem o ritmo da melodia cantada pela EE. Para terminar, o fantoche Tobias elogiou o comportamento do grupo ao longo da sessão e despediu-se de todas as crianças. O domínio da Educação Física desenvolveu-se com a realização de um circuito dividido entre zona de atividades motoras e zona de atividades manipulativas. No domínio da Matemática foram abordados os padrões através de guarda-chuvas coloridos. O grupo mostrou-se participativo e interessado nas atividades.

A sexta e última semana culminou com a temática poluição. O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi introduzido com o poema “A Terra”, de Rosarinho, e com a associação de imagens representativas da poluição. Na área do

Conhecimento do Mundo o grupo realizou a limpeza de um recipiente que representava o mar poluído, utilizando pequenas canas de pesca. Ainda nesta área o grupo identificou os materiais recolhidos do recipiente e fez a separação pelos ecopontos correspondentes. No domínio da Matemática as crianças fizeram a leitura de um gráfico que era constituído pelos ecopontos e pelos materiais correspondentes a cada um deles. O intuito era identificar qual o ecoponto que tinha mais lixo, o que tinha menos e quanto lixo falta a um para ser igual ao outro. O subdomínio das Artes Visuais foi introduzido através da criação de animais com materiais de desperdício, sendo que a criança tinha à sua disposição fios de lã, tampas de plástico, pratos de papel, pedaços de tecido, pedrinhas e, com o auxílio da EE, criou o animal que imaginou. O domínio de Educação Física foi desenvolvido com um circuito que proporcionou a realização de atividades diversas, priorizando as habilidades nas quais o grupo demonstrava maior dificuldade sendo elas o equilíbrio e o deslocamento sob peças. No subdomínio da Música o grupo teve direito a um ambiente de festa com balões e bola de luzes, estando sempre presentes música que as crianças gostavam. Esta foi uma festa de despedida que contou com muita alegria, muita dança e boa disposição.

Durante estas semanas as novas experiências estiveram sempre presentes e fizeram com que tanto o grupo, como a EE, desenvolvessem novas competências. O maior desafio enfrentado foi criar atividades lúdicas e apelativas para o grupo semana após semana.

De um modo geral, o percurso pelo pré-escolar foi positivo, destacando que esta experiência foi muito gratificante por transmitir novos conhecimentos ao grupo e por ter aprendido tanto com ele.

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

Caraterização do Meio Local

A PES do 1.º CEB decorreu no mesmo agrupamento onde foi realizada a componente de Educação Pré-Escolar. Desta forma, a informação referente ao agrupamento e à freguesia consta no início do capítulo.

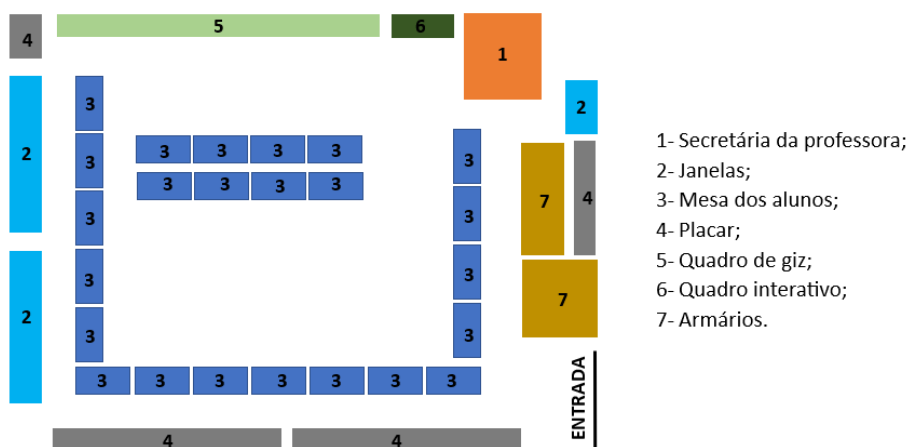
Caraterização da sala de aula e do horário

A intervenção no 1.º CEB decorreu numa sala do 2.º ano de escolaridade, com condições necessárias para a aprendizagem. A sala em questão era ampla, possuía uma boa entrada de iluminação natural, através das diversas janelas, e contava com um radiador elétrico que aquecia esta área.

A sala tinha dois quadros, um de giz e um interativo, porém, o quadro interativo não era utilizado sendo frequente realizar as projeções no quadro de giz. No que diz respeito a aparelhos tecnológicos, a sala possuía dois computadores, um para a professora e outro para utilização no decorrer da aula, e um projetor. Por toda a sala existiam placares onde eram colocados trabalhos dos alunos e cartazes de síntese dos conteúdos abordados. Para arrumação a sala possuía dois armários, um deles onde eram guardados os portefólios dos alunos e, o outro, onde eram guardados materiais como cartolinas. A disposição das mesas dos alunos, em U, possibilitava à professora uma melhor circulação pela sala e uma visibilidade ampla do grupo. Na figura 1, apresentada abaixo, é possível visualizar a disposição do mobiliário na sala do 2.º ano.

Figura 1

Planta da sala



No que diz respeito ao horário escolar (tabela 1), a turma iniciava a componente letiva às nove horas e terminava às quinze horas e quarenta e cinco minutos. A pausa da manhã decorria entre as onze horas e as onze horas e trinta minutos. A hora de almoço era entre as doze horas e trinta minutos até às catorze horas e quinze minutos. A pausa da tarde decorria entre as quinze horas e quarenta e cinco minutos até às dezasseis horas e quinze minutos.

Tabela 1

Horário escolar

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00- 09:30	Português	Português	Matemática	Português	Est. Meio
09:30- 10:00	Português	Português	Matemática	Português	Est. Meio
10:00- 10:30	Português	Est. Meio	Matemática	Matemática	Português
10:30- 11:00	Português	Est. Meio	Matemática	Matemática	Português
11:00- 11:30	Intervalo				
11:30- 12:00	Matemática	Matemática	Português	Português	Matemática
12:00- 12:30	Matemática	Matemática	Português	Português	Matemática
12:30- 14:15	Almoço				
14:15- 14:45	Matemática	Matemática	Ap. Estudo	Ap. Estudo	Ap. Estudo
14:45- 15:15	Est. Meio	Ed. Física	Ed. Art. (Art V.)	Ed. Art. (Mus)	O.C.
15:15- 15:45	Est. Meio	Ed. Física	Ed. Art. (Art V.)	Ed. Art. (Mus)	O.C.
15:45- 16:15	Intervalo				
16:15- 16:45	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC
16:45- 17:15	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC

Caraterização da Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES decorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade composta por vinte e quatro alunos, sendo eles, doze do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. De referir que sete destes alunos eram condicionais, ou seja, entraram para o 1.º CEB com cinco anos.

De um modo geral, os alunos da turma eram participativos e empenhados na resolução das tarefas propostas e demonstravam bastante gosto em aprender sempre mais. Os alunos eram assíduos e pontuais faltando apenas quando tinham consultas médicas ou por motivo de doença.

Relativamente ao comportamento, a turma manteve uma postura adequada ao contexto de sala de aula e, quando chamados à atenção por alguma situação menos positiva, sabiam ouvir e respeitar, assumindo os erros que cometeram. Alguns alunos, durante as observações e intervenções, demonstraram alguma imaturidade, apresentando comportamentos não adequados ao ambiente de sala de aula.

A nível relacional os alunos estabeleciam entre si relações positivas, ajudando-se uns aos outros e tentando resolver os problemas entre si.

A nível cognitivo, uma parte da turma demonstrava um bom desenvolvimento e a restante parte apresentava dificuldades na aquisição de novas aprendizagens, sendo necessário abordar os conteúdos diversas vezes, de forma a consolidá-los.

De um modo geral, a turma era empenhada, participativa e demonstrava vontade em aprender.

Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer do 2.º semestre, o Percurso de Intervenção Educativa realizou-se no 1.º CEB, mais concretamente numa turma do 2-º ano de escolaridade.

Este percurso dividiu-se em duas etapas, sendo elas a observação e a implementação, totalizando 13 semanas de PES. Ao longo das três semanas do período de observação foi possível observar as metodologias utilizada pela Professora Cooperante (PC), o que permitiu conhecer a turma desde as dificuldades, os diversos graus de desenvolvimento dos alunos e as interações entre si. Estas semanas foram fundamentais para a adaptação a este novo contexto, possibilitando ainda a identificação das melhores estratégias a utilizar com a turma.

Durante o período de implementação, cada estagiária teve a oportunidade de intervir, de modo individual, durante cinco semanas, de forma alternada com o par pedagógico. Ao longo dessas semanas, as intervenções decorreram três vezes por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) com exceção de duas semanas que foram intensivas, isto é implementamos uma semana completa (de segunda-feira a sexta-feira).

Ao nível do planeamento das sessões, antecipadamente cada par pedagógico elaborava a planificação semanal e a construção dos respetivos materiais a serem utilizados. A planificação continha as áreas de conteúdo abordadas, os objetivos e a avaliação para as atividades apontadas. Os conteúdos foram fornecidos pela Professora Cooperante (PC), que ao longo de toda a intervenção se mostrou disponível para ajudar, facultou sugestões de melhoria às atividades sugeridas, assim como propostas de atividades que poderiam funcionar bem com a turma.

No decorrer do período de implementação foram lecionados diversos conteúdos e domínios de cada uma das áreas disciplinares. Na área do Português foram abordados conteúdos do domínio da Leitura e Escrita, Gramática e Oralidade. No domínio da Leitura e Escrita todas as semanas os alunos realizaram um texto escrito, sempre sobre uma temática diferente, pois esta era uma vertente que necessitava de ser trabalhada com a turma. Ao longo das sessões os alunos exploraram diversos textos, de forma a

identificarem e referirem o essencial de cada um deles. Realizaram ainda diversas leituras em voz alta, de modo que cada aluno praticasse a articulação, entoação e velocidade da sua leitura.

No domínio da Gramática, como forma de cativar a turma, foram realizados desafios e jogos online referentes aos conteúdos que estavam a ser abordados no momento. Entre outros conteúdos foi abordada a classificação quanto ao número de sílabas, realizamos revisões sobre as classes de palavras, relembramos os pronomes pessoais e abordamos a flexão em género de nomes e adjetivos. Após ser abordado qualquer conteúdo gramatical, a estagiária distribuía sempre uma folha resumo para que os alunos colocassem na “Capa do ABC”. Esta capa servia como uma fonte de estudo, mas de igual modo, como auxílio para os pais/ encarregados de educação ajudarem os alunos em casa, caso surgisse alguma dúvida. Ainda na “Capa do ABC” eram colocadas, no glossário, as novas palavras que íamos descobrindo ao longo das aulas.

No que diz respeito ao domínio da Oralidade, foram estabelecidos diálogos de modo que os alunos comunicassem com clareza e houve atividades onde era fundamental utilizar a audição como ferramenta de recolha de informação, tal como visualizar um vídeo ou escutar uma música e retirar a informação essencial das reproduções auditivas. No decorrer das sessões, os alunos tiveram a oportunidade de expressar as suas opiniões e ideias livremente.

Relativamente à área da Matemática, no domínio dos Números e Operações foram trabalhadas a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão para resolução de problemas. Ao longo das sessões, foi praticado o cálculo mental principalmente com operações que envolviam a multiplicação, ligadas à tabuada, sendo que o “Bingo da Multiplicação” foi uma atividade implementada com a turma. No domínio da Geometria e Medida foi trabalhada a área de diferentes figuras relacionando-a com o perímetro e ainda os sólidos geométricos reconhecendo as semelhanças e diferenças entre eles, assim como a distinção dos polígonos e não polígonos. Relativamente ao domínio da Organização e Tratamento de Dados foram lecionados diferentes tipos de gráficos: tabelas, pictogramas e gráficos de pontos e a sua respetiva interpretação e análise. Por fim, no domínio da Simetria, os alunos conheceram o material Mira que os auxiliou na realização das simetrias de diversas figuras.

Na área de Estudo do Meio, foram abordados os seguintes domínios: Natureza; Sociedade e Natureza/ Sociedade/ Tecnologia. Dentro do domínio Natureza, trabalharam a categorização das plantas de acordo com as semelhanças e diferenças observáveis, desde o tipo de raiz, tipo de caule, forma da folha, fruto e semente. Ainda neste domínio foi abordada a classificação dos materiais de acordo com a sua origem (animal, vegetal e mineral) e de acordo com as suas propriedades (flexibilidade, combustibilidade, solubilidade, dureza e transparência) através de um *quiz*. Como forma de consciencializar os alunos foi abordada a importância da vacinação e do uso correto dos medicamentos, nomeadamente dos antibióticos, através da pesquisa no computador de informação sobre esta temática para, de seguida, ser realizada a criação de um folheto informativo. No domínio da Sociedade, foi trabalhado o reconhecimento de datas, factos e locais significativos, aquando da comemoração do dia 25 de abril. No domínio Natureza/ Sociedade/ Tecnologia os alunos tiveram a oportunidade de realizar atividades experimentais, sendo que uma delas foi relacionada com a temática “Dissolução” com recurso ao quadro POER (Prevê, Observa, Explica e Reflete). Nesta atividade os alunos tiveram de expor a sua opinião e levantar hipóteses sobre o que iria acontecer, sendo que a mesma antecedeu a parte experimental. Esta atividade possibilitou o confronto dos resultados obtidos com as previsões feitas, de modo que os alunos conseguissem perceber o procedimento da dissolução. Através de uma outra experiência, do balão, os alunos conseguiram identificar a existência de ar no interior deste material e perceber que quando enchemos o balão, este fica cheio de ar e, assim que o largamos, este expulsa o ar que contém e acaba por percorrer um trajeto aleatório devido à expulsão desse mesmo ar.

No que diz respeito à área da Educação Física, foi abordado o bloco Perícias e Manipulações onde realizaram exercícios que envolviam o derrubar com uma bola pinos de *bowling*, equilibrar uma bola numa raquete enquanto se movimentavam e rodar um arco com as diferentes partes do corpo. No bloco Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos, os alunos praticaram o saltar obstáculos de diferentes distâncias e alturas e o correr em momentos de jogo. No bloco Jogos os alunos realizaram diversos jogos como o “Cordão Humano” e “Apanhada com Bola”, sendo que os jogos eram realizados no início da aula como atividade de aquecimento.

Em suma, é fundamental reforçar que todas as implementações foram planeadas de acordo com o programa, tendo em conta as necessidades e dificuldades dos alunos. O estágio foi uma experiência muito importante, enriquecedora e trabalhosa que me fez crescer a nível pessoal e profissional.

CAPÍTULO II- TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo é referente ao trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da PES realizada na Educação Pré-escolar, e encontra-se dividido em cinco partes. Na primeira parte é apresentada a contextualização e pertinência do estudo, assim como as respetivas questões de investigação. Na segunda parte é apresentada a fundamentação teórica do estudo. Na terceira parte são apresentadas as opções metodológicas adotadas. Na quarta parte apresentam-se e discutem-se os resultados. Na quinta, e última parte, surgem as conclusões, limitações e recomendações para investigações futuras.

Contextualização e Pertinência do Estudo

Atualmente temos assistido a uma diminuição do brincar “espontâneo da criança ao ar livre” e do “tempo de aventura, risco e atividade lúdica e motora na natureza” (Neto, 2020, p. 154). Brincar é extremamente importante, pois ao brincar as crianças desenvolvem competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais como memória, atenção, criatividade, pensamento crítico e adquirem conhecimentos científicos. Enquanto brinca em espaços exteriores, a criança cria situações imaginárias, recria e repensa acontecimentos da sua realidade, assume papéis diferentes, aprende sobre os seres vivos e a natureza e, ainda, melhora o desenvolvimento social, motor e emocional (Hanscom, 2018; Sarmiento et al., 2017). Através de uma investigação Louv (2008), demonstrou que crianças têm brincadeiras mais criativas em espaços verdes do que em áreas com equipamentos pré-fabricados.

Para Neto (2020), brincar na natureza, ao ar livre, com recurso a materiais naturais e peças soltas é sinónimo de oferta de espaço e tempo para brincadeiras espontâneas, imprevisíveis e estimulantes para a criança, possibilitando maior conhecimento de si própria e da própria natureza.

As peças soltas ou materiais de fim aberto (Loose Parts) são materiais e objetos não estruturados, cuja finalidade é indefinida, ou seja, possuem diversas possibilidades

de manipulação e exploração (Daily & Beloglosky, 2022). Materiais como as peças soltas são uma opção sustentável e economicamente viável, uma vez que se trata de materiais fáceis de adquirir, podendo mesmo ser gratuitos como, por exemplo, rochas, pedaços de madeira, lama, conchas, folhas, entre outros. As peças soltas introduzem novidade nos contextos educativos e apoiam níveis de brincar cognitivamente mais elevados, uma vez que ajudam as crianças a construir ativamente o conhecimento a partir das suas experiências (Dodge & Frost, 1986, citado por Drew & Rankin, 2004).

A junção do brincar nos espaços exteriores com as peças soltas proporciona às crianças um modo de brincar criativo, durante mais tempo e de um modo mais complexo (White & Stoecklin, 2014; Daily & Beloglosky, 2022).

Questões de investigação

Este trabalho investigativo visa conhecer a perceção dos pais e encarregados de educação sobre o brincar dos seus filhos e, de igual modo, observar o brincar com materiais de fim aberto em espaços exteriores no contexto pré-escolar.

Desta forma, para esta investigação formularam-se as seguintes questões de investigação:

- i. Quais as opiniões dos pais/encarregados de educação sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza?;
- ii. De que forma crianças em idade pré-escolar brincam no exterior com materiais de fim aberto/ peças soltas?.

Fundamentação Teórica

Neste subcapítulo é apresentada a fundamentação teórica referente ao estudo realizado. Visando uma melhor compreensão e organização da informação, este subcapítulo estará dividido em quatro tópicos, todos relacionados com o tema principal: Brincar. O primeiro tópico é referente ao conceito brincar e a importância de brincar para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. O segundo tópico aborda a Educação Pré-Escolar e a sua importância enquanto ambiente propício a proporcionar atividades lúdicas e educativas. No terceiro tópico discute-se a potencialidade das peças soltas nas brincadeiras das crianças. Para finalizar são apresentados vários estudos empíricos desenvolvidos na mesma área do estudo.

Importância do brincar para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar

Tal como a sociedade se encontra em constante mudança, as brincadeiras das crianças têm sofrido, de igual modo, diversas alterações. Devido a todas as modificações, este é um tema que tem gerado bastante preocupação no que diz respeito à desvalorização que lhe é atribuída, como também à sua importância para o desenvolvimento global das crianças (Hanscom, 2021; Sarmiento et al., 2017; Neto, 2020).

No que concerne ao conceito de brincar são diversos os autores que abordam esta temática o que leva à criação de diferentes perspetivas, interpretações e opiniões. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), brincar é uma atividade natural para as crianças. Contudo, importa diferenciar o brincar para a criança estar entretida e ocupada, do brincar como atividade enriquecedora, estimulante e que promove o desenvolvimento e aprendizagem. Referem, ainda, que o brincar como atividade rica é caracterizado pelo envolvimento da criança, onde são evidenciados sinais de prazer, motivação, concentração e empenho.

A Convenção dos Direitos da Criança, através do artigo 31.º estabelece 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). Desde que o brincar foi reconhecido como um direito das crianças, este conceito tem vindo a ser discutido frequentemente nos meios educacionais, pela sua contribuição para o bem-estar e para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança (Silva & Sarmento, 2017).

De acordo com Smith (2006), brincar acaba por ser uma forma útil de as crianças adquirirem habilidades desenvolvimentais ao nível social, intelectual, criativo e físico. Desta forma, considera-se o brincar não como uma ferramenta de aprendizagem, mas sim como uma atividade imprescindível para o desenvolvimento da criança (Silva & Sarmento, 2017).

Chakravarthi (2009), por sua vez, define o brincar como um ato “significativo, intrinsecamente motivador, agradável, livremente escolhido, simbólico, ativamente envolvente e oportunista” sugerindo que fosse considerado como sendo “episódico, imaginativo, criativo, fluído e ativo” (p.25). Seguindo este raciocínio, brincar torna-se um momento de encontros sociais onde surge a oportunidade da criança se expressar, interpretar e estabelecer relações com os pares, onde o comportamento das crianças é significativamente influenciado pelo contexto envolvente (Ferreira, 2004).

Para Ferland (2006) brincar é imaginar e criar tendo em vista que a criança utiliza habilidades criativas e ela própria decide o que é a realidade, transformando-a e adaptando-a às suas vontades. O mesmo autor defende ainda que o ato de brincar é sentir prazer sendo que esta sensação pode estar relacionada com certas características exclusivas da brincadeira como o desafio, a novidade e a incerteza.

Tal como Neto (2020) menciona, o brincar é uma língua mundial através da qual todas as crianças se entendem independentemente da sua cultura ou local onde residem. Para este autor, brincar é uma atividade de exploração física e social, uma vez que a criança está sempre disposta a descobrir e a colocar o seu corpo perante situações hostis e de risco controlado. Refere, ainda, que por meio do brincar o ser humano torna-se mais racional pois, gradualmente, vai adquirindo maior maturidade cognitiva.

As crianças em idade pré-escolar simulam que determinada ação ou objeto possui um significado distinto daquele que detém na vida real (Smith, 2006). Indubitavelmente, o brincar simbólico possibilita que a criança expresse a sua capacidade de dramatizar, utilizando como referência uma pessoa, um objeto ou uma personagem, proporcionando um desenvolvimento do pensamento através da representação de situações do seu cotidiano (Barboza & Volpini, 2015). À semelhança destas autoras, Freitas (2010) adota a mesma opinião e reconhece que quando a criança se insere no jogo simbólico representa situações da vida diária. Segundo Freitas (2010), este exemplo de brincar possibilita à criança gerir um mundo onde não existem sanções, coações, normas e regras provenientes do mundo dos adultos, o que faz com que transforme a realidade com o objetivo de considerar as suas necessidades, adaptando-se e recriando o mundo em que vive.

De uma outra perspectiva, o brincar imaginativo que Vigotsky denomina de “faz de conta” e ao qual Piaget se refere como jogo simbólico, assenta num conjunto de experiências vividas ou presenciadas, onde são utilizados objetos reais ou imaginários (Ferreira, 2010, p.12). Através desta exploração, as crianças reconhecem, descrevem, exploram, encaixam, separam ou modificam objetos, ao mesmo tempo que se envolvem em diversas experiências de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2004). Deste modo, brincar é identificado como um meio privilegiado para as crianças aprenderem a lidar com desafios e desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis, sendo estas características de um cidadão autónomo e determinado (Pelligrini & Smith, 1998).

Não obstante, em muitos contextos educativos, o brincar é considerado uma atividade nobre e promotora de desenvolvimento, aprendizagens e bem-estar. Porém, na prática, presencia-se uma desvalorização desta atividade por parte das identidades educativas (Portugal, 2009).

Diversos autores, como Neto (2020), Becker et al., (2019), Bilton et al., (2017), Hanscom (2018), Thomas e Harding (2011), Mustapa et al. (2015) indicam que brincar em espaços exteriores promove diversos benefícios para o desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e ambiental das crianças:

- auxilia o desenvolvimento ao nível neurológico e reduz transtornos comportamentais como a hiperatividade e o défice de atenção;
- promove a criatividade, a imaginação, a memória e a atenção;
- promove o desenvolvimento da comunicação e da linguagem;
- gera autoestima, autoconfiança e motivação;
- promove a aquisição de vitamina D e do bom desenvolvimento ósseo;
- melhora a coordenação motora, equilíbrio e agilidade;
- melhora o controlo de doenças crónicas como a obesidade, a ansiedade e a asma;
- proporciona a criação de novas amizades e o desenvolvimento de novos interesses;
- possibilita a cooperação e resolução de conflitos entre crianças;
- proporciona a comunicação entre pares, o desenvolvimento da confiança e ética;
- simplifica a aquisição de valores éticos, sensibilidade, empatia e humildade;
- permite regulamentar emoções, aprender a superar medos, a correr riscos e a avaliá-los;
- reduz o stress, a raiva e a tristeza e melhora sintomas de depressão e ansiedade;
- aumenta o conhecimento e fomenta a empatia com o mundo natural.

Relativamente aos benefícios aquando do contacto com o espaço exterior, defende-se que, enquanto brinca, a criança cria uma noção do seu corpo, relaciona-se com o meio e desenvolve mapas mentais. Através do manuseamento de diferentes objetos (ferramentas, paus, pedras) a criança desenvolve a motricidade fina e a coordenação olho-mão que, posteriormente, serão fundamentais para a aprendizagem da escrita e da leitura (Bilton, 2010). O mesmo autor defende que o contacto com a natureza é propício para a expansão de conhecimento acerca do mundo (ex.: estações do ano, estados da água, noção de peso), permitindo que as crianças tenham como base de aprendizagem a sua experiência.

Vinculados com a promoção da autonomia e da confiança da criança na exploração e aceitação de desafios estão a superação de obstáculos, o testar limites e a vivência de experiências de risco. Ao realizarem atividades que envolvem risco as crianças mobilizam conhecimentos sobre as suas capacidades e sobre o contexto físico e social (Christensen & Mikkelsen, 2008). O confronto com o risco permite uma gestão do medo potenciando a evolução em competências como a resolução de problemas e atitude de perseverança face aos desafios (Brussoni et al., 2012; Sandseter, 2009;).

Apesar dos claros benefícios de brincar em espaços exteriores, vários autores (Mustapa et al., 2015; Prezza, 2007; Skar et al., 2016; Neto (2020); Bento, 2015; Vincenten et al., 2005; Strecht, 2018) alertam para a atual diminuição do tempo que as crianças passam a brincar nestes espaços. Os principais motivos apontados são:

- a) O crescimento exponencial da população urbana;
- b) A preocupação dos pais com a segurança relacionado com possíveis perigos como: raptos, agressões e acidentes;
- c) Maior ocupação com trabalhos de casa e atividades extracurriculares;
- d) O risco de atropelamento causado pelo excesso de trânsito;
- e) Uso de pequenos ecrãs.

De acordo com Louv (2005), esta realidade deve-se ao desenvolvimento das cidades, que limitou o acesso das crianças à natureza e também à questão do medo e da segurança.

Dowdell & Malone (2011) referem que devido ao pouco tempo que os pais passam com os filhos, por causa do trabalho, acabam por ganhar receios e que o acesso à natureza diminui pois os tamanhos dos quintais também reduziu e os espaços abertos foram transformados em áreas formais de entretenimento.

Através das pedagogias adotadas no norte da Europa, podemos observar que as experiências das crianças não são limitadas devido às condições climáticas, pois brincar à chuva, fazer esculturas com lama e saltar nas poças, são momentos e vivências essenciais para a construção de um futuro feliz e saudável para as crianças (Casanova, 2018). Contudo, em Portugal, e noutros países europeus, o ato de brincar tem vindo a

adquirir um formato mais estruturado, vigiado por adultos e circunscrito a espaços fechados. Por conseguinte, o hábito de brincar na rua evidenciou um declínio acentuado, tendo em conta que os dias das crianças contêm horários muito preenchidos, com a transição de uma atividade para a outra, sem haver a oportunidade de brincar livremente (Moreno, 2009; Neto, 2005).

Assim, o contacto com a natureza por parte das crianças é bastante escasso. Segundo Hohman e Weikart (2011) um adulto quando questionado sobre as brincadeiras que tinha na sua infância, indicará respostas como saltar à corda, subir às árvores, jogar ao pião, apanhar uvas no quintal, brincar com água, etc. Contudo, se comparamos com as brincadeiras das crianças de hoje, podemos verificar que a maior parte das suas brincadeiras são dentro de casa, longe do espaço exterior e da natureza (Finlay & Arietta, 2016).

Nos dias de hoje, as crianças vivem grande parte do seu dia num ambiente fechado e estruturado, onde o brincar livre e em ambientes exteriores é mais restringido comparativamente ao passado (Little et al., 2012). Noutros tempos, o brincar realizava-se na rua, de forma informal, sendo considerado o espaço de lazer, onde os objetos da rua eram brinquedos, dando maior liberdade e imaginação às brincadeiras (Neto, 2020).

Segundo Ferland (2006) e Neto (2020) verifica-se que as oportunidades de brincar, principalmente de um brincar livre e ao ar livre têm vindo a diminuir nos últimos anos. Motivos como as mudanças sociais, escolares e familiares acabam por provocar alterações no quotidiano das crianças, alterando a sua infância e, consequentemente, a sua forma de brincar (Kemple, et al., 2016).

Já em 2009, Jusoff indicava que permanecer em ambientes fechados, em constante exposição a ecrãs e outros dispositivos eletrónicos, afeta a linguagem e o desenvolvimento cognitivo da criança. Por sua vez, Bilton et al. (2017) referem que a prevalência de doenças como: constipações, varicela, sarampo, gastroenterites, etc., é mais propícia em espaços fechados, pois esses espaços provêm de meios de ventilação escassos.

Ferland (2006) acrescenta que as crianças brincam menos no exterior devido ao facto de as crianças de hoje terem menos irmão/as, primos, vizinhos e, por isso, não haver crianças mais velhas a vigiarem.

Segundo Neto (2020), a brincadeira ao ar livre implica a exposição do corpo à imprevisibilidade da natureza que constitui a forma mais antiga de sabedoria. Em concordância com Neto (2020), Hanscom (2021) acrescenta que o contacto com a natureza é um elemento fundamental para o equilíbrio e relaxamento, pois os estímulos recebidos são calmantes e cujo contacto visual possui um impacto positivo para as crianças. Seguindo o mesmo pensamento, Bento (2015) refere que a imprevisibilidade dos contextos naturais leva ao surgimento de obstáculos que impulsionam a criança a descobrir estratégias de resolução de problemas, sendo que nessa busca surgem oportunidades de cooperação entre pares e para partilha de objetivos e opiniões, mobilizando competências sociais.

Quando estamos em contacto com a natureza estamos a fortalecer a, “«máquina» humana sensorial e percetiva”, isto é, estimulamos sentidos como a audição, tato, olfato e visão em conjugação com outros elementos (Neto, 2020, p. 161). Nesse sentido, Neto (2001) e Barros et al., (2018), referem a importância de existirem espaços verdes com diversos elementos naturais (ex.: areia, folhas, pedaços de madeira) nos espaços exteriores dos jardins de infância.

Assim, a privação do brincar pode levar a “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” (Neto, 2020, p.40).

Porém, tal como refere Neto (2020), para alguns pais, as crianças devem sair da escola limpas, sem vestígios de arranhões ou feridas, sendo que desse modo, é necessário impedir o contacto com experiências que envolvem o risco. Este autor, denomina este tipo de pais como “pais helicóptero”, pois através desse controlo e gestão impedem que as crianças tenham de enfrentar obstáculos. Neto (2020), refere ainda que a superproteção dos adultos para com as crianças é tão grande que, de forma inconsciente, estão a colocar as crianças em perigo, ao impedi-las de terem liberdade

para brincar, de terem experiências próprias da sua idade, sendo que esta atitude pode condicionar o desenvolvimento integral.

Como refere, Hanscom (2018, p.200) as crianças “precisam de descansar de serem vigiadas”. Esta autora refere que dar às crianças a possibilidade de brincar livremente sem a supervisão nem restrição de adultos é um presente valioso que se pode oferecer, pois estimula competências fundamentais para a vida que preparam a criança para a vida adulta. A supervisão constante não possibilita liberdade às crianças e isso provoca uma diminuição de autonomia e iniciativa, o que leva a que as crianças não experienciem situações corporais que são fundamentais para o seu crescimento (Gill, 2010; Hanscom, 2018; Neto, 2020). Desta forma, Bilton, Bento e Dias (2017) consideram importante que os adultos não encarem o risco apenas com conotação negativa, focada apenas na falha, sofrimento ou acidente e que vejam a forma positiva.

Como forma de suportar esta ideia, Gill (2010), apresenta três 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- 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.

Por vezes os pais, mesmo não tendo consciência, transmitem insegurança aos filhos através de expressões negativas como “Vais cair”, “Não faças isso” “Olha que te vais magoar” e, consequentemente, as crianças perdem a confiança nelas próprias. Assim, a intervenção do adulto deve ser cuidadosa de modo a não eliminar oportunidades de brincadeira que são essenciais para o desenvolvimento das crianças (Hanscom, 2018; Neto, 2020).

Em suma, é necessário disponibilizar tempo para que as crianças brinquem em espaços exteriores de qualidade de forma a melhorar o seu desenvolvimento integral (Hanscom, 2018; Neto, 2020).

Assim sendo, os contextos educativos assumem um papel fundamental na prevenção do desinteresse por parte das crianças em relação ao espaço exterior e à natureza (Bento, 2015).

Importância dos espaços exteriores na Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) são um documento orientador que visa traçar objetivos pedagógicos globais e cujo principal objetivo é servir de alicerce para a construção e gestão do currículo no jardim de infância. Desta forma, as OCEPE (Silva et al., 2016) contribuem, ainda que indiretamente, para o desenvolvimento e crescimento pessoal das crianças.

Segundo as OCEPE, o nível de desenvolvimento das crianças processa-se como um todo, onde as dimensões sociais, cognitivas, físicas e emocionais se interligam e operam em conjunto. É ainda mencionado que, tal como o desenvolvimento, também a aprendizagem da criança se realiza de forma própria, através de uma configuração holística, desde a atribuição de sentidos relativamente ao mundo que a rodeia, até à compreensão das relações com os outros e na criação da sua identidade (Silva et al., 2016). Assim sendo, um ambiente educativo deve dispor de materiais diversificados que despertem o interesse e a curiosidade, bem como fornecer a oportunidade de a criança escolher como, com o quê e com quem brincar. Desta forma, a criança torna-se detentora de um poder de decisão, de autonomia, de interesses, de exposição ao risco e de resolução de problemas (Silva et al., 2016).

Consequentemente, neste documento orientador, Silva et al., (2016), explicam que o espaço exterior funciona como espaço educativo e que “merece a mesma atenção do educador que o interior”, de forma a promover “uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 39). Como sabemos, o espaço exterior detém características intrínsecas ao seu meio, que muito dificilmente podem ser recriadas no espaço interior. Este ambiente pedagógico é criado por fatores como o maior grau de imprevisibilidade, a dimensão do espaço, o contacto e a exposição com elementos naturais, sendo

necessário uma valorização e planeamento com o mesmo rigor e investimento do que aquele que é empregue nos espaços interiores (Bilton, 2010; Silva et al., 2016).

Ferland (2006) defende que é através do brincar que as crianças progridem em diversas áreas. Contudo, estudos relacionados com a percepção das crianças sobre a natureza, mostram que as crianças que têm menor contacto com seres vivos e baseiam a sua experiência em meios eletrónicos, manifestam mais vezes sentimentos negativos e possuem conceções erróneas sobre o ambiente natural (Cohen & Horm-Wingerd, 1993). Consequentemente, Wilson (1984), defende que estas crianças poderão desenvolver “biofobia” sendo este conceito definido como conotação negativa em relação à natureza. Este afastamento das crianças da natureza fará com que na idade adulta se desconectem deste tipo de ambiente, pois a ligação e atitude de cada relativamente à natureza constrói-se durante a infância (Mustapa et al., 2015).

Assim, a intenção passa por criar um ambiente de lazer ao ar livre, que seja seguro, mas ao mesmo tempo desafiador, de alta qualidade e encorajador para que as crianças aprendam e desenvolvam habilidades físicas, emocionais, sociais e intelectuais (Mustapa et al., 2015).

Para isso, Silva et al., (2016) indicam que os espaços exteriores, enquanto espaços de aprendizagem, devem ter disponíveis materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) e materiais reutilizáveis (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interiores de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira e fios) que podem ser encaminhados para o interior e ser objeto de outro tipo de utilizações. A escolha desses materiais deve atentar a critérios como a qualidade e a variedade, em função da sua funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.

Em consonância com estes autores, Neto (2017) defende que os espaços exteriores devem ser reinventados promovendo a exploração livre por parte da criança. Seguindo o mesmo raciocínio, o mesmo autor diz-nos que no espaço exterior deve existir uma zona de espaço livre, uma zona de estruturas fixas para o desenvolvimento de habilidades motoras, uma zona selvagem normalmente associada a área verde com vegetação e, por fim, uma zona de ateliers que funcionam como sala de aula.

Para Hohmann e Weikart (1997) os espaços exteriores precisam de estruturas fixas como escorregas, baloiços, lugares altos para trepar. Indicam, de igual modo, materiais de construção, instrumentos musicais, brinquedos com rodas e materiais soltos, equipamentos de jardinagem e, ainda, materiais para atividades artísticas.

Por sua vez, Barros et al., (2018), recomendam um espaço exterior dividido em áreas distintas constituídas por áreas naturais com diversos tipos de solo, materiais soltos, brinquedos e equipamentos.

Bilton et al., (2017), afirmam que as estruturas fixas tradicionais (escorregas, baloiços, etc.) não são suficientes pois o seu potencial esgota-se rapidamente e ao longo da relação com os mesmos a criança adquire confiança e postura sobre eles.

Posto isto, a Educação Pré-Escolar detém um papel fulcral no envolvimento das crianças com a natureza. A partir da observação das brincadeiras da criança os educadores passam a conhecer melhor os interesses de cada criança, colocando novos desafios, encorajando-as para novas descobertas e possibilitando o planeamento de propostas que vão ao encontro dos seus interesses. Assim, através da promoção de atividades mais direcionadas a curiosidade e interesse de aprender da criança vão dar lugar a procedimentos intencionais de exploração e compreensão da vida real, onde diversas atividades se interligam com uma finalidade comum. Ao longo das atividades são integradas áreas de desenvolvimento e de aprendizagem distintas, que mobilizam configurações do saber e geram progressão na construção de bases para a aprendizagem ao longo da vida (Silva et al., 2016).

A voz e a visão da criança devem ser tidas em conta de forma a garantir que o ambiente infantil seja direcionado aos seus interesses e motivações (Mustapa et al., 2015). Ao identificar esses interesses, o adulto possuidor de uma posição atenta e encorajadora, poderá promover situações que envolvam o desenvolvimento de competências cognitivas, físicas, sociais, emocionais e ambientais (Bilton et al., 2017).

Materiais de fim aberto

Como referido anteriormente, nos últimos anos tem-se assistido à desvalorização do brincar de modo a favorecer o conhecimento estruturado e formal das crianças em idade pré-escolar (Ferreira, 2010).

De igual modo, os materiais e brinquedos fornecidos às crianças têm sofrido alterações significativas, ao longo do tempo, pois para conferirem maior segurança aos pais são cada vez mais estruturados (Ferland, 2006). Assim surge a distinção entre os diferentes tipos de materiais subdivididos em duas categorias: estruturados e não estruturados. Os materiais estruturados são aqueles que são utilizados com uma finalidade, em que dificilmente são versáteis ou desempenham outras funções, como por exemplo: um carro, um puzzle e um livro. Ribeiro (1995) menciona que as crianças sabem as “regras” de utilização de determinado material e que, implícita ou explicitamente, se identifica um fim educativo. Botas (2008) define os materiais estruturados como sendo aqueles que apresentam conceções já determinadas. Por sua vez, materiais não estruturados são definidos como aqueles que não foram criados para transparecer um conceito ou determinada função (Botas, 2008). Post e Hohmann (2011) corroboram esta ideia e caracterizam os materiais não estruturados como “objetos ou brinquedos cujo uso não está pré-determinado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo, pelo contrário podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (p.115).

Não há dúvidas de que “o brinquedo carrega consigo um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo, fazendo dele, e com ele, aquilo que a sua imaginação lograr alcançar” (Silva, 2017, p.20). Não obstante, Silva e Sarmento (2017, p.43), referem que “para uma boa brincadeira não é exigido nada de muito dispendioso ou sofisticado. É importante compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança, o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo”. Ao mesmo tempo, é necessário adotar comportamentos sustentáveis para combater as desigualdades globais e a destruição ambiental (UNESCO, 2021). Effting (2007) refere, ainda, que se deve ter em conta que a natureza não é uma fonte inesgotável de recursos e, por isso, as suas reservas devem ser

utilizadas de maneira racional, de forma a evitar o desperdício e considerar a reciclagem como um processo revigorante.

Desta forma, surge o conceito “*Loose Parts*”, também conhecidos em Portugal como peças soltas ou materiais de fim aberto (Neto, 2020; Daly & Beloglovsky, 2015). Ferland (2006, p.124) define estes materiais como sendo polivalentes e que requerem “da criança uma atitude criativa, exigindo que invente uma ação para decidir depois o uso que lhe deve dar”.

Já em 1971, Nicholson definia peças soltas como objetos e materiais de jogo que são abertos e manipuláveis. Estes materiais de fim aberto estimulam o uso da imaginação, proporcionando a oportunidade de a criança expressar a sua criatividade, uma vez que este tipo de materiais pode ser manipulado e transformado. Estimula, de igual modo, a resolução de problemas, que não seria proporcionado através do uso de brinquedos com um propósito específico (Daly & Beloglovsky, 2015).

As peças soltas são móveis e as crianças podem usá-las de várias maneiras sem ter uma finalidade concreta (Daly & Beloglovsky, 2015; Maxwell et al., 2008).

Ao disponibilizar uma grande variedade de materiais versáteis, as crianças exploram-nos e manipulam-nos de forma muito pessoal e adequada ao seu nível de desenvolvimento (Post & Hohmann, 2011).

Segundo Piaget (1952), existe uma necessidade de as crianças manipularem o seu ambiente de modo a experimentarem e manipularem os materiais, com a finalidade de aprenderem. Apesar de Piaget não referir as peças soltas, este autor defende que as crianças só compreendem quando se envolvem ativamente na interação com pessoas e objetos (Daly & Beloglovsky, 2022).

Este tipo de brincadeiras com peças soltas, que são trocadas regularmente, desafiam as crianças e proporcionam uma sensação de admiração pois as experiências estão em constante mudança (Boldemann et al., 2006; Canning, 2010).

Daly & Beloglovsky (2015) e Kishimoto e Freyberger (2012) enumeram alguns materiais que são considerados peças soltas:

- Elementos naturais como: seixos, conchas, paus, areia, folhas e frutos;

- Jornais, caixas e tubos de cartão;
- Anilhas, chaves e latas;
- Tubos de PVC;
- Fitas, tecidos e toalhas;
- Utensílios de cozinha como: chávenas, formas de queques, descansos de panelas e tampas.

Para Louv (2008, p.87) “A natureza, que desperta todos os sentidos, constitui a fonte mais rica de peças soltas”.

Estudos empíricos

Nesta secção apresentarei quatro dissertações que abordam o conceito de brincar e os espaços exteriores.

No estudo elaborado por Glória Daniela Malheiro dos Reis “Os espaços exteriores como espaços de aprendizagem – Compreender o seu potencial”, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, em fevereiro de 2022, para obtenção do grau de mestre, a autora teve como objetivos caracterizar os espaços exteriores de um JI e conhecer as perceções de educadoras de infância relativamente ao potencial do espaço exterior enquanto espaço de aprendizagem.

Optou por uma metodologia qualitativa selecionando como métodos e instrumentos de recolha de dados a observação, a entrevista e a grelha de observação elaborada por Bento (2020). A entrevista contou com a presença das educadoras do contexto de PES para compreender as suas opiniões sobre o espaço exterior enquanto ferramenta potencializadora de aprendizagem. Após a recolha dos dados, a autora concluiu que são necessárias algumas alterações no espaço exterior em questão, relacionadas com a acessibilidade, a aparência, a manutenção, a segurança e as oportunidades de ação. As entrevistas às educadoras indicaram que o espaço exterior é rico e agradável, possibilitando a realização de atividades no exterior à escolha. Referem ainda que os fatos da chuva são uma mais-valia para manter o contacto com o exterior.

Por sua vez, Catarina Sofia Ferreira de Oliveira concretizou o estudo “A importância de brincar ao ar livre: um estudo com crianças do Pré-Escolar”, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, em novembro de 2021, para obtenção do grau de mestre. Este estudo realizou-se com um grupo de vinte e cinco crianças de idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade e os respetivos encarregados de educação, tendo como principais objetivos identificar as opiniões dos pais sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza e os riscos associados e identificar os principais motivos que levam crianças de 4 anos a não brincarem regularmente ao ar livre.

Oliveira (2021) utilizou uma metodologia predominantemente qualitativa, interpretativa e descritiva e utilizou como métodos e instrumentos de recolha de dados a observação participante, o questionário, a entrevista e os registos fotográficos e audiovisuais.

Findada a recolha de dados, a autora concluiu que os pais brincavam mais ao ar livre quando eram crianças do que os filhos. Outra conclusão a que a autora chegou com este estudo é que as crianças normalmente são acompanhadas por um adulto para brincar ao ar livre. Uma vez que os pais assumiram que o tempo que o filho despendia a brincar ao ar livre era insuficiente, conclui-se que a maioria incentiva as crianças a estar mais tempo em contacto com a natureza. Em suma, os pais deste grupo de crianças consideram que “as experiências/brincadeiras que tiveram na infância não são as mesmas que o seu filho têm justificando que os locais são diferentes e há mais perigos e acesso a tecnologia” (Oliveira, 2021).

O estudo “(re)Descobrir o espaço exterior na Educação Pré-Escolar: por onde começar?” foi desenvolvido pela Aléxia da Silva Cavalheiro na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), em novembro de 2022, para a obtenção do grau de mestre. Este estudo foi realizado no espaço exterior de um jardim de infância, com o intuito de caracterizar e intervir no espaço exterior e refletir sobre a importância do mesmo para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Desta forma, a autora caracterizou o espaço exterior de uma instituição de ensino Pré-Escolar, sistematizou as sugestões de melhoria das crianças para este espaço e elaborou e implementou um plano de intervenção com base na sua avaliação inicial e nas ideias

das crianças. Optou por utilizar uma metodologia predominantemente qualitativa sendo que para a recolha de dados foram utilizados a observação, através de uma grelha de observação dos espaços exteriores elaborada por Bento (2020), os registos fotográficos e audiovisuais, os registos das crianças e a entrevista em grupos focais. Após a recolha e análise dos dados Cavalheiro (2022), concluiu que os aspetos com pontuação mais baixa estavam relacionados com a acessibilidade (42,8%), a aparência global e com a identidade e dimensão (50%). Tendo em conta estes pontos, a autora traçou um plano de intervenção com o propósito de requalificar e melhorar o espaço exterior.

Utilizando atividades de planeamento Cavalheiro (2022) conseguiu ouvir as ideias e sugestões de melhoria por parte das crianças do grupo, levando a que a requalificação se cruzasse com as necessidades apontadas na grelha de avaliação (zonas de proteção de sol, zonas de animais e novas oportunidades de ação) e estivesse de acordo com os interesses das crianças (a construção de um laboratório para a dinamização de atividades de exploração da natureza).

Bruna Alexandra Pereira Almeida realizou o estudo “Da avaliação à ação: proposta de melhoria do espaço exterior de um JI” na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, em fevereiro de 2023. Este estudo avaliou o espaço exterior de um contexto educativo e o seu potencial para o desenvolvimento integral da criança. Almeida (2023) seguiu uma metodologia qualitativa com design de estudo de caso e para a recolha de dados utilizou a observação não participante com recurso à escala *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERES-R) (Harms et al., 2008) e a observação participante no decorrer das atividades, registos individuais das crianças e a entrevista. Terminado o preenchimento da escala os itens selecionados foram cotados (de 0 a 7) e definiram-se as atividades que mais se enquadravam com os mesmos, para dessa forma melhorar o espaço exterior. Após a implementação dessas atividades utilizou-se novamente a grelha de avaliação, novas entrevistas e novos desenhos. Desta forma, a autora concluiu que “alguns pontos foram melhorados e ultrapassados, mas ainda permanecem algumas lacunas, como, por exemplo, um espaço calmo, onde possam relaxar e sintonizar-se com a natureza” (Almeida, 2023).

Metodologia

Neste subcapítulo são apresentadas as opções metodológicas utilizadas para a realização desta investigação, bem como os participantes envolvidos, os métodos e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de análise dos dados, a calendarização e a descrição das fases do estudo.

Opções Metodológicas

De acordo com Coutinho (2018), a investigação consiste num processo flexível, sistemático e objetivo que contribui para esclarecer e compreender os fenómenos sociais. Desta forma, a autora defende que para se iniciar uma argumentação, uma construção de ideias e um questionamento dos problemas observados no momento da prática é necessária a investigação. À semelhança desta autora, Sousa (2009) caracteriza a investigação como sendo uma pesquisa cujo objetivo é descobrir algo desconhecido.

O presente estudo enquadra-se numa metodologia predominantemente qualitativa que, segundo Vilelas (2020), se caracteriza por estabelecer a relação entre o mundo real e o objetivo a alcançar, com o sujeito e a sua subjetividade. Isto é, podemos afirmar que esta metodologia se foca no modo como os seres humanos compreendem e dão sentido à realidade em que se encontram inseridos. A metodologia qualitativa pretende conhecer e compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem através dos sujeitos do estudo (Coutinho, 2018).

De acordo com Bodgan e Biklen (2013), metodologia qualitativa assume um papel interpretativo e descritivo em que os dados são apresentados através de imagens ou palavras obtendo dessa forma bastante importância para a divulgação dos resultados. Esses resultados podem ocorrer de vários procedimentos, porém os mais associados à metodologia qualitativa são: as observações, os registos fotográficos e/ou audiovisuais e as entrevistas (Vale, 2004; Bodgan & Biken, 2013; Gonçalves et al., 2021).

Como forma de descrever a metodologia qualitativa, Bodgan e Biken (2013) e Vilelas (2020) enumeraram algumas características: (1) utilização do ambiente natural

para a recolha direta de dados, permitindo que o investigador seja o elemento principal; (2) natureza descritiva; (3) a recolha de dados é o processo de maior foco, permitindo ao investigador uma maior compreensão de todo o processo; (4) os dados são analisados de forma indutiva, isto é, com a finalidade de encontrar e construir hipóteses; (5) o significado é de extrema relevância, sendo a maior preocupação a atenção e a forma de agir dos participantes.

Para Vilelas (2020) a investigação qualitativa baseia-se na abordagem interpretativa e descritiva da realidade social, sendo que se centra no modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido à sua realidade.

Participantes do Estudo

O estudo apresentado realizou-se em contexto de PES, num Jardim de Infância público, localizado na zona urbana do concelho de Viana do Castelo.

Para a concretização deste estudo estiveram envolvidas vinte crianças, sendo dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, pertencentes ao grupo onde decorreu a PES do Pré-Escolar. É de salientar que o grupo era composto por crianças curiosas, interessadas, bastante criativas e com gosto pelo contacto com a natureza, sendo que sempre se mostrou motivado e cativado pela realização de atividades no exterior.

Contou ainda com a participação de pais e EE de crianças de JI que colaboraram com a ESE-IPVC na orientação da PES, no preenchimento de um questionário. Assim, responderam ao questionário 49 mães e 3 pais, de quatro JI distintos, obtendo dessa forma, 19 (7+12) respostas de dois JI do agrupamento de escolas do Monte da Ola, 8 respostas de um JI do agrupamento de escolas de Monserrate e 25 respostas de um JI do agrupamento de escolas da Abelheira.

Métodos e instrumentos de Recolha de Dados

Após a definição do problema, das questões de investigação, das opções metodológicas e dos participantes do estudo, prosseguiu-se para a seleção dos métodos e instrumentos que possibilitam a recolha de dados.

Segundo Bodgan e Biklen (2013), os dados são evidências e pistas que, quando recolhidos cuidadosamente, servem como factos indiscutíveis que protegem a escrita de uma investigação de especulações não fundamentadas. Desta forma, os dados recolhidos compõem a base de toda a investigação.

Durante o processo de recolha de dados foram tidas em consideração as questões éticas. Como forma de garantir essas questões, foi pedido o consentimento aos pais/ encarregados de educação para a participação dos seus educandos na presente investigação (Anexo 2), garantindo total confidencialidade e anonimato relativamente aos dados recolhidos. Foi pedido, ainda, aos pais/encarregados de educação a colaboração no preenchimento do questionário indicando que os resultados obtidos seriam utilizados apenas para fins académicos, realçando que as respostas dos inquiridos representavam a sua opinião individual e para que não colocassem a sua identificação ou assinatura em nenhuma das folhas. Para além disso foi, de igual modo, salientado que não existiam respostas certas ou erradas e que, por isso, era pedido que respondessem de forma sincera a todas as questões.

Para este estudo foram utilizados como métodos e instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário, direccionado aos pais, a observação com registo em notas de campo, conversas informais com as crianças, os registos fotográficos e audiovisuais dos momentos de brincadeira com caixas com materiais de fim aberto.

Inquérito por Questionário

Como forma de obter as opiniões dos pais, do maior número de Jardins de Infância onde decorreu a PES, foi utilizado um inquérito por questionário que aborda o brincar das crianças ao ar livre e na natureza e compara as formas de brincar dos filhos e dos pais.

Desta forma, os questionários são um método de investigação que partem do princípio que, se necessitamos de conhecer as opiniões, atitudes, perspetivas, experiências ou até mesmo interesses de vários indivíduos, devemos questioná-los diretamente sobre o assunto em questão (Vilelas, 2020). Posteriormente, essas informações convertem-se em dados cujo objetivo é a sua análise e interpretação. Assim sendo, o questionário nada mais é do que um conjunto de questões com o objetivo de recolher a opinião a um grupo significativo de pessoas, a quem se dirige, acerca da problemática em estudo (Vilelas, 2020).

Este instrumento tem vindo a ser muito utilizado, porém são lhe atribuídas vantagens e desvantagens, como a qualquer outro instrumento de recolha de dados. As vantagens são menor probabilidade de enganos por ser um conhecimento da realidade primário, pois através do questionamento direto às pessoas, para conhecer as diferentes opiniões, prevenimos a distorção e salvaguardamos interpretações (Vilelas, 2020); podem ser aplicados a um grande número de pessoas simultaneamente (Sousa, 2009); asseguram o anonimato dos inquiridos, o que leva a maior veracidade nas respostas obtidas (Sousa, 2009); é um método económico e rápido (Vilelas, 2020). No entanto a sua aplicação também apresenta algumas desvantagens como: não pode ser aplicado a pessoas que não sabem ler nem escrever (Sousa, 2009); as questões poderão ser interpretadas de diversos modos (Sousa, 2009); não é possível saber o que a pessoa pensou quando respondeu, pois o inquérito recorre somente à subjetividade, o que pode levar a opiniões falsas e indeterminadas (Vilelas, 2020); o tratamento dos dados é estatístico, isto é, os dados são agrupados e é atribuído a cada um igual peso, o que leva a que nunca corresponda à realidade dos factos (Vilelas, 2020).

Segundo Vilelas (2020), pode haver três tipos de questionários: aberto, fechado ou misto. O questionário elaborado neste estudo é misto uma vez que possui questões

abertas (20) e fechadas (5). As questões fechadas são vantajosas porque direcionam o pensamento e facilitam a resposta e as questões abertas possibilitam maior liberdade na resposta, o que leva a informações mais pormenorizadas e enriquecedora (Vilelas, 2020).

O presente questionário foi desenvolvido com base num questionário validado e devidamente adequado à revisão da literatura utilizado no estudo de Oliveira (2020). O questionário (Anexo 1) foi desenvolvido através do *Google Forms*, por ser um método mais económico e amigo do ambiente, uma vez que reduz a utilização de papel e tinta. Antes da aplicação, foi realizada a pilotagem com o objetivo de, se necessário, proceder a alterações. Segundo Vilelas (2020), rever o questionário várias vezes é um passo fundamental para descartar possíveis incoerências assim como a realização de um pré-teste que consiste na aplicação do questionário a um número reduzido de pessoas.

O questionário inicia com um pequeno texto onde é apresentada a autora, o principal objetivo da investigação e inclui informação sobre aspetos éticos indicando que o questionário é totalmente anónimo, e com fins somente académicos e a duração prevista de preenchimento.

O questionário encontra-se dividido em quatro partes (tabela 2). A primeira parte tem como principal objetivo recolher os dados pessoais da criança e caracterizar os respondentes. A segunda parte permite ter a perceção das opiniões dos pais em relação ao brincar dos filhos. A terceira parte tem como objetivo conhecer a opinião sobre o brincar em contacto com o ar livre e a natureza e, por fim, na quarta parte, são questionadas as brincadeiras que os pais tinham quando eram crianças, o que permite uma comparação com as brincadeiras dos seus filhos na atualidade.

Tabela 2

Organização do questionário em 4 partes

Parte	Objetivo (s)	Questões
<u>I</u>	Recolher dados pessoais.	1. Qual o jardim de infância que o seu educando frequenta? 2. Quem está a preencher o questionário? 3. Idade do seu filho 4. Sexo da criança 5. O seu filho frequenta alguma atividade extracurricular? 5.1 Se sim, qual ou quais? 5.2 Se sim, quantas horas por semana?
<u>II</u>	Conhecer as opiniões dos pais sobre o brincar ao ar livre.	1. Quando não está no jardim de infância, o seu filho tem oportunidade de brincar ao ar livre... 2. Costuma brincar ao ar livre com o seu filho? 2.1 Que tipo de brincadeiras fazem?
<u>III</u>	Conhecer as opiniões dos pais sobre brincar ao ar livre na natureza.	1. Perto da sua casa há espaços verdes/ áreas naturais? 2. Com que regularidade o seu filho brinca em espaços naturais? 3. Quando o seu filho está a brincar em espaços naturais ele aproveita os recursos da natureza e/ou elementos da natureza para brincar? 4. Considera que o tempo que o seu filho brinca em meio natural é... 5. Indique quais dos seguintes materiais/ objetos são bons para brincar na natureza 6. Na sua opinião os principais benefícios do contato com a natureza são: 7. Na sua opinião, os efeitos da falta de contato com a natureza são... 8. Indique o seu grau de concordância, com as seguintes afirmações 9. Qual(ais) destes comportamentos considera de risco?
<u>IV</u>	Comparar as brincadeiras dos pais, quando eram crianças, com as dos seus filhos.	1. Na sua infância brincava ao ar livre? 2. Quais eram as suas brincadeiras favoritas? 3. Quando era mais novo, os seus pais supervisionavam as suas brincadeiras ao ar livre? 4. As experiências/brincadeiras que teve na infância são as mesmas que o seu filho tem neste momento? 5. Considera que as crianças de hoje tem menos oportunidades para brincar na natureza do que as que tinha com a mesma idade? 5.1 Porquê?

Ao questionário acima apresentado obtivemos, no total, 52 respostas, vindas de pais de crianças de quatro jardins de infância onde ocorreu a PES no ano letivo 2022/2023. Das 52 respostas: 12 + 7 (23,08% +13,46%) eram de dois JI do agrupamento de escolas de Monte da Ola; 25 (48,08%) de um JI do agrupamento de escolas da Abelheira e 8 (15,38%) de um JI do agrupamento de escolas de Monserrate.

Observação

Segundo Vilelas (2020), observar é “um processo que consiste em selecionar, provocar, registar e codificar um conjunto de comportamentos e de ambientes que estão ligados ao objeto que se pretende estudar”. A observação assume um papel de grande importância na identificação e compreensão de diversos problemas, destacando-se a procura de questões, a identificação de problemas e a busca de respostas, que surgem ao longo de uma investigação (Sousa, 2009).

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2002, p.180) “a informação obtida por meio da observação direta pode ser exata, precisa e significativa para os educadores, porque é realizada no contexto natural (...) dos acontecimentos”. Assim, através da observação é possível conhecer cada criança no seu ambiente natural, possibilitando a visualização direta dos seus comportamentos e a recolha de informação no momento em os acontecimentos ocorrem.

A observação, à semelhança de outros métodos de recolhas de dados, dispõe de vantagens e desvantagens. A principal vantagem identificada por Vilelas (2020), assenta em que os factos são perceptíveis de forma direta, sem que seja necessária a intervenção de um intermediário, estando, dessa forma, perante a situação tal como esta decorre naturalmente na realidade. Porém, o mesmo autor indica que a desvantagem que a observação acarreta reside na presença do observador, que pode gerar modificações ou alterações nas ações daqueles que estão a ser observados, resultando na destruição da espontaneidade, o que pode resultar em dados pouco fiáveis.

No momento da observação, os observadores podem assumir dois papeis distintos que vão desde o observador não participante até ao observador participante

(Creswell, 2010). Assim sendo, quando o observador, mesmo não pertencendo ao grupo, interage com os participantes e quando essa relação é estabelecida estamos perante uma observação participante (Coutinho, 2018). Neste tipo de observação, o observador detém uma dupla tarefa: uma delas é desempenhar algumas rotinas dentro do grupo e a outra é a recolha dos dados de que necessita para a investigação, enquanto se relaciona com o grupo (Vilelas, 2020). Na observação participante, o próprio investigador é o principal instrumento de observação. Nesta técnica de investigação qualitativa, existe a possibilidade de o observador ter acesso às perspetivas de outras pessoas, relativamente às mesmas situações/problemas, uma vez que está a viver o mesmo problema do grupo onde se inseriu (Vilelas, 2020). No caso da observação não participante o mesmo não acontece, uma vez que o investigador não interage com o grupo (Sousa, 2009).

No presente estudo, optou-se pela observação participante para recolher dados sobre a forma de brincar das crianças. Para esta investigação foram criadas caixas com materiais de fim aberto que a investigadora disponibilizou aos participantes do estudo em cinco momento de brincadeira ao ar livre. Ao longo da investigação, a investigadora manteve contacto direto com os participantes do estudo, tendo como principal objetivo de interagir com os participantes e observar o seu comportamento/brincadeiras no espaço exterior, perante um conjunto de peças soltas que foram disponibilizadas. Ao longo das observações foram efetuados registos fotográficos, vídeo, áudio e vários aspetos forma descritos em notas de campo, num caderno próprio.

As notas de campo encontram-se estruturadas segundo quatro questões:

1. Que tipo de brincadeiras fazem as crianças?;
2. Interação ou brincam sozinhas?;
3. Recriam momentos do seu dia a dia nas brincadeiras? Se sim, quais?;
4. Utilizam os materiais da caixa? Se sim, de que forma?.

Aquando da observação, foram-se criando conversas informais com as crianças acerca do que estava a ser feito, o que também constituiu uma importante fonte de dados no desenrolar deste estudo. Este tipo de conversa permite que o investigador estabeleça uma melhor comunicação com os participantes, na medida em que

possibilita adequar-lhes as questões, de forma a obter percepções individuais diferenciadas e mais autênticas (Reis, 2018).

Registos fotográficos e audiovisuais

Ao longo da implementação das atividades foi necessário fotografar e gravar em formato de áudio as interações e ações que estavam a acontecer e os diálogos entre a EE e as crianças, assim como, o diálogo entre as próprias crianças ao longo dos momentos de brincadeira.

Tal como Gonçalves et al. (2021) afirmam, as fotografias são “cristalizações de momentos particulares” (p.214) sendo uma mais-valia na recolha de informação que no momento possa ter passado despercebida. Segundo Sousa (2009) este método de recolha de dados tem sido bastante útil para os investigadores, pois possibilita um registo abrangente e que pode ser consultado posteriormente, permitindo fazer paragens e voltar a visualizar e/ou escutar, sempre que necessário. Assim, através dos registos fotográficos e audiovisuais conseguimos prestar atenção a momentos específicos da intervenção e identificar particularidades que não foram observadas presencialmente.

Procedimentos de Análise de Dados

Após a recolha de dados, segue-se a organização, o tratamento, a descrição e a análise de todos os dados recolhidos. Assim sendo, é necessário que essa análise seja cuidadosa e sistemática de modo a encontrar informações importantes que respondam às questões de investigação (Vale, 2004; Sousa, 2009; Bogdan & Biklen, 2013).

A fase da análise dos dados recolhidos é um processo de pesquisa e organização de todo o material recolhido ao longo da investigação, cujo objetivo é possibilitar a apresentação e discussão aos outros sobre o que se investigou (Bogdan & Biklen, 2013).

Como forma de organização e apresentação dos dados, as respostas abertas do questionário foram categorizadas o que facilitou a sua análise, uma vez que, a categorização, graças à esquematização, possibilita agrupar um maior número de informações, relacionando acontecimentos e ordenando-os (Coutinho, 2018). Os dados

das respostas fechadas foram transformados em percentagens, como forma melhorar a sua compreensão.

Os dados recolhidos resultantes da interação das crianças com os materiais das caixas, os mesmos foram analisados de forma minuciosa, através da transcrição das falas das crianças nos momentos de brincadeira, captadas através do registo de áudio e da leitura e interpretação das notas de campo, registadas ao longo de cada atividade.

No atual trabalho investigativo foi utilizada a triangulação de dados, que é um método de verificação dos dados que consiste em “empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados ou investigadores num mesmo estudo” (Vilelas, 2017, p. 387). Assim, ocorreu uma triangulação dos resultados da observação (notas de campo, conversas informais, registos fotográficos e audiovisuais) e do questionário.

Calendarização e descrição do estudo

O presente estudo decorreu entre os meses de outubro de 2022 e fevereiro de 2024, desenvolvendo-se em cinco fases.

Inicialmente, na 1.ª fase, realizou-se a observação dos participantes e do espaço onde se realizou o estudo. Através dela foi possível compreender o funcionamento do contexto, as rotinas, o horário e as diferentes personalidades dos elementos do grupo. Esta interação foi importante para a definição da temática e das questões de investigação, assim como as opções metodológicas. De seguida, foi elaborado um dos instrumentos de recolha de dados: o questionário. Foram ainda elaboradas e enviadas as autorizações para os pais.

Na 2.ª fase foram aplicados os questionários aos pais e analisadas as respostas obtidas.

Na 3.ª fase definiram-se os materiais que iriam ser utilizados nas caixas, e calendarizaram-se todos os momentos a ser observados.

A 4.ª fase consistiu na implementação das caixas nos momentos de brincadeira livre e na observação, por parte da investigadora, das crianças a interagirem com os materiais não estruturados guardados nas caixas.

Por fim, na 5.ª fase realizou-se a análise e discussão dos dados recolhidos, a apresentação das conclusões retiradas deste estudo e a finalização do relatório.

A tabela 3 apresenta a calendarização e das fases que constituem o processo de investigação.

Tabela 3

Calendarização das fases do processo de investigação

Fase	Data	Procedimentos	Recolha de dados
I	outubro a novembro de 2022	- Definição do tema e das questões de investigação; - Definição das opções metodológicas; - Elaboração do questionário; - Elaboração das autorizações para os pais;	- Observação não participante; - Pesquisa e análise de documentos;
II	novembro de 2022	Aplicação e análise das respostas dos questionários aos pais;	Questionários;
III	dezembro de 2022	Preparação das caixas e calendarização dos momentos de brincadeira livre;	
IV	janeiro a maio de 2023	Implementação das caixas com materiais não estruturados;	- Observação participante (notas de campo); - Conversas informais - Registos fotográficos e audiovisuais;
V	junho de 2023 a fevereiro 2024	- Análise dos dados recolhidos; - Elaboração das considerações finais; - Redação e conclusão do relatório.	

Para a concretização da fase IV, foram criadas diversas caixas que foram incluídas em cinco momentos de brincadeira livre. A cada mês a investigadora deslocou-se ao contexto e introduziu a caixa específica no espaço exterior para que as crianças pudessem utilizar os materiais livremente. A tabela 4 indica os meses em que foram implementadas as atividades e o conteúdo de cada caixa.

Tabela 4*Calendarização dos momentos de brincadeira livre*

Mês	Materiais de fim aberto/ Peças soltas
janeiro	Rolhas, pedaços de madeira, tampas de plástico, tecidos e molas;
fevereiro	Tubo de cartão, goma Eva, pedaços de corda, garrafa de plástico com água e folhas;
março	Carrinhos, bola, bonecos, balde, pá, peneira e caixas de plástico;
abril	Fios de lã, botões, colheres de plástico, tubo de PVC e atacadores;
maio	Missangas, seixos, espátulas de madeira, papel crepe e elásticos.

Apresentação e discussão de dados

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo de toda a investigação. Estes dados são indispensáveis na realização de um trabalho de investigação e, dessa forma, inicialmente são apresentadas e analisadas as respostas dos pais ao questionário e, posteriormente, apresentam-se as atividades implementadas com as crianças relacionadas com os materiais de fim aberto contidos nas cinco caixas.

Questionário aos pais e encarregados de educação

Como referido no subcapítulo anterior, o questionário (Anexo 1) foi elaborado tendo por base o questionário de Oliveira (2020) e aplicado com o objetivo de conhecer a perceção de pais e encarregados de educação, de todos os contextos onde decorreu a PES, sobre a importância de brincar ao ar livre, com particular destaque para as brincadeiras na natureza, comparando-as com as suas brincadeiras quando eram crianças. Este questionário contou com a participação de 52 pais, permitindo uma recolha de dados mais variada e que conta com diferentes pontos de vista. Uma vez que todas as respostas foram dadas por pais, que também são encarregados de educação, a partir deste momento, iremos referir-nos neste questionário apenas aos pais.

Dos 52 pais que responderam ao questionário, 25 (48,08%) tinham filhos que frequentavam um JI do agrupamento de escolas da Abelheira, 19 (36,54%) tinham filhos que frequentavam dois JI do agrupamento de escolas de Monte da Ola e 8 (15,38%) tinham filhos que frequentavam um JI do agrupamento de escolas de Monserrate. Dos 52 respondentes, 49 (94,2%) eram mães e 3 (5,8%) eram pais.

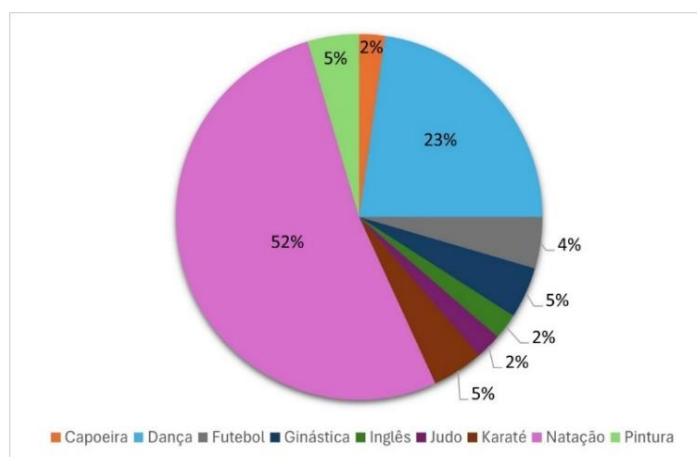
Quanto à idade dos filhos, 16 (30,8%) responderam 4 anos, 17 (32,7%) responderam 5 anos, 9 (17,3%) indicaram 3 anos e 10 (19,2%) responderam 6 anos. Destas crianças, 28 (53,8%) são do sexo masculino e 24 (46,2%) do sexo feminino.

Na questão “O seu filho frequenta alguma atividade extracurricular?”, a maioria dos pais (55,8%) referiu que sim e 44,2% referiram que não. Aos pais que responderam sim à questão anterior, questionou-se quais as atividades extracurriculares dos filhos. A

maioria (52%) indicou natação, 23% indicaram dança, 5% indicaram, ginástica, pintura, judo, karatê e futebol e 2% indicaram capoeira e inglês. A partir da análise da figura 2, podemos observar que a atividade extracurricular mais frequentada pelas crianças é a natação.

Figura 2

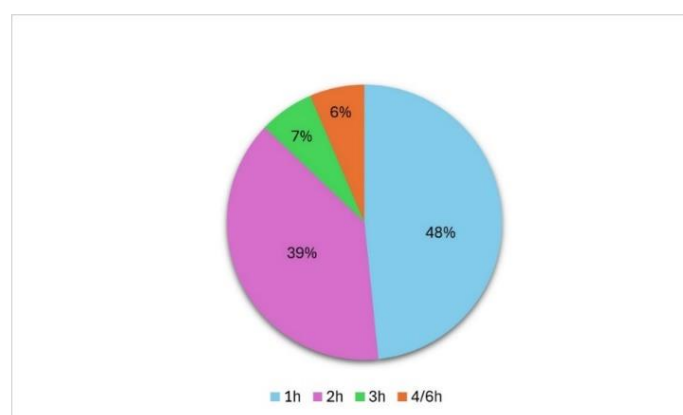
Atividades extracurriculares das crianças



Relativamente à carga horária semanal das crianças nas atividades extracurriculares, 15 (45%) dos pais responderam 1 hora, 12 (41%) responderam 2 horas, 2 (7%) responderam 3 horas e 2 (7%) responderam entre 4 a 6 horas por semana.

Figura 3

Número de horas que as crianças frequentam as atividades extracurriculares semanalmente

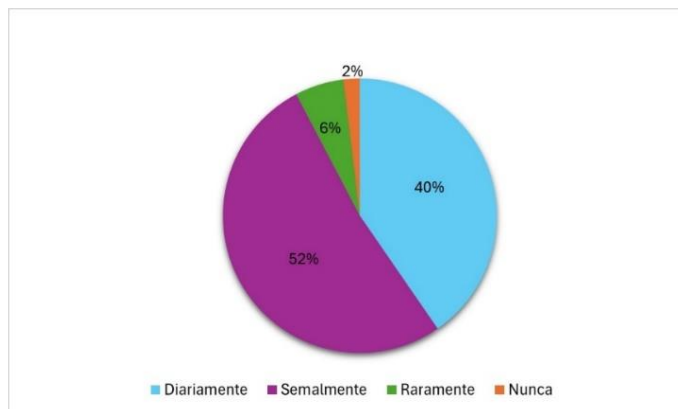


À questão “Perto da sua casa há espaços verdes/ áreas naturais?”, a maioria dos pais (94,23%) responderam sim e 5,77% responderam não.

Quando questionados sobre “Quando não está no Jardim de Infância, com que regularidade o seu filho brinca em espaços naturais?”, obtivemos as respostas organizadas na figura 4.

Figura 4

Regularidade com que as crianças brincam em espaços naturais

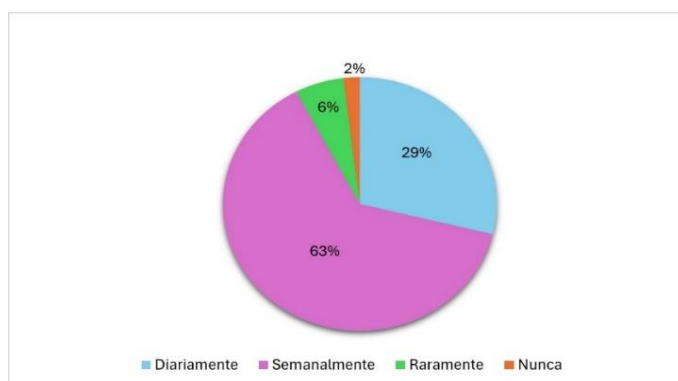


Analisando os dados obtidos verificamos que mais de metade dos pais (52%) referiram que o seu filho brinca semanalmente em espaços naturais, 40% indicaram diariamente, 6% indicaram raramente e 2% responderam nunca.

À questão “Costuma brincar ao ar livre com o seu filho”, a maioria dos pais (63%) referiu semanalmente, 29% responderam diariamente, 6% referiram raramente e 2% referiram nunca (figura 5).

Figura 5

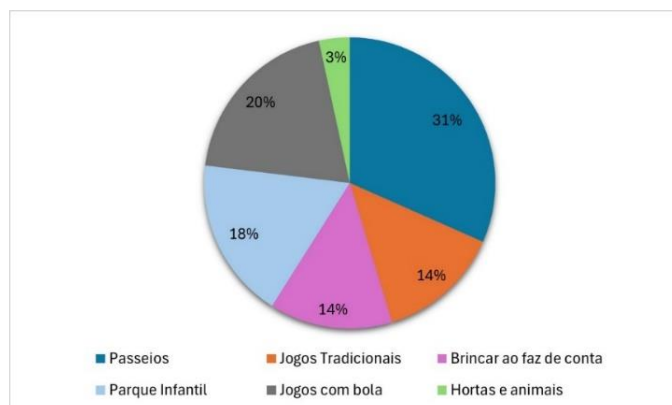
Regularidade com que os pais brincam ao ar livre com os filhos.



Para melhor compreensão das respostas dos pais à questão “Que tipos de brincadeiras fazem?” os dados foram categorizados e organizados na figura 6.

Figura 6

Tipos de brincadeiras entre pais e filhos



Através da análise da figura 6 é possível confirmar que 31% dos pais referem que as brincadeiras mais comuns pertencem à categoria “passeios” (andar de trotinete, bicicleta, fazer caminhadas, passear na praia e correr), 20% indicaram que realizam jogos com bola (futebol e ténis), 18% brincam no parque infantil, 14% brincam ao faz de conta (brincar com carrinhos, às lojas, brincar na casinha), 14% realizam jogos tradicionais (apanhadas, macaquinho do chinês, jogo da macaca, escondidas) e 3% indicaram que cuidam da horta e dos animais.

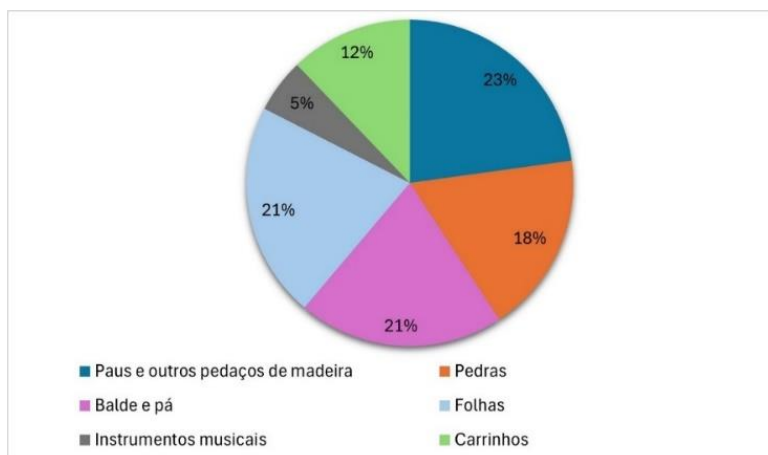
Na questão “Quando o seu filho está a brincar em espaços naturais ele aproveita os recursos da natureza e/ou os elementos da natureza para brincar?”, a maioria (96,15%) referiu que sim e 3,85% referiram que não.

À questão relativa à opinião dos pais sobre o tempo que o seu filho brinca em meio natural, metade dos pais (50%) consideraram que era suficiente e 50% referiram que era insuficiente.

Na questão “Indique quais dos seguintes materiais/ objetos são bons para brincar na natureza”, os pais podiam selecionar várias opções. O material mais votado foram paus e outros pedaços de madeira com 23%, a opção balde e pá e a opção folhas obtiveram 21%, as pedras 18%, os carrinhos 12% e, por fim, os instrumentos musicais obtiveram 5% do total das respostas (figura 7).

Figura 7

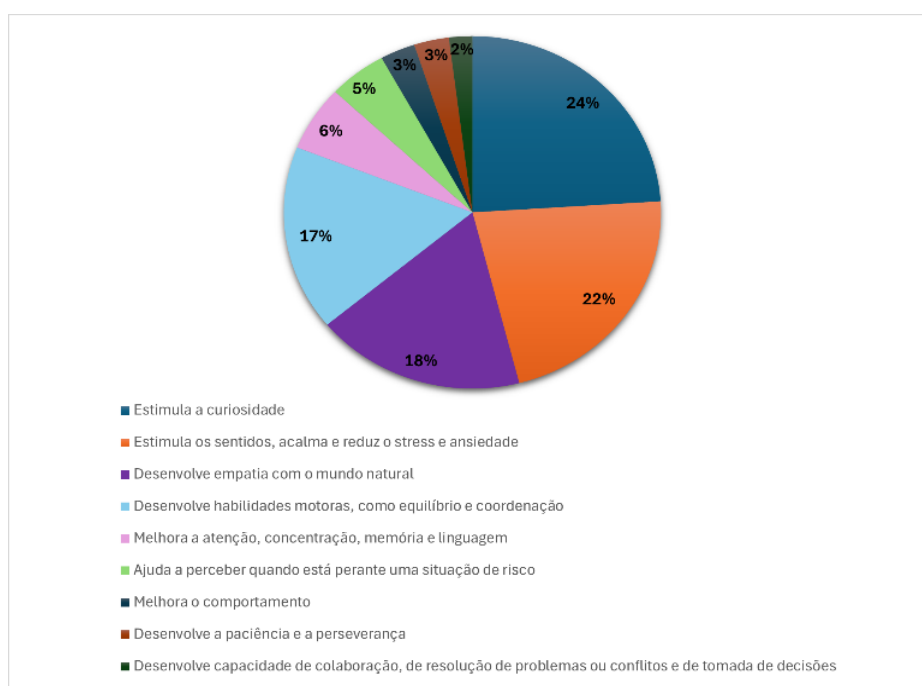
Materiais e objetos bons para brincar na natureza.



As respostas à questão “Na sua opinião os principais benefícios do contato com a natureza são:” foram organizadas na figura 8.

Figura 8

Opinião dos pais sobre os benefícios do contacto com a natureza.



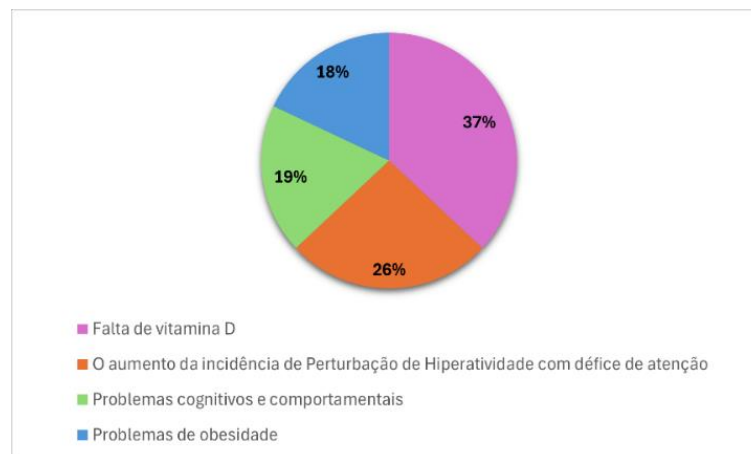
Analisando os resultados é possível verificar que 24% dos pais referiram que estimula a curiosidade e a criatividade, 22% indicaram que estimula os sentidos, acalma e reduz o stress e ansiedade, 18% referiram que desenvolve empatia com o mundo natural, 17% indicaram que desenvolve habilidades motoras, como equilíbrio e

coordenação, 6% referiram que melhora a atenção, concentração, memória e linguagem, 5% indicaram que ajuda a perceber quando está perante uma situação de risco, 3% referem que desenvolve a paciência e a perseverança, 3% acreditam que melhora o comportamento e 2% referiram que desenvolve a capacidade de colaboração, de resolução de problemas ou conflitos e de tomada de decisões.

À questão “Na sua opinião, os efeitos da falta de contacto com a natureza são...”, 37% dos pais indicaram falta de vitamina D, 26% referiram o aumento da incidência da Perturbação de Hiperatividade com défice de atenção, 19% indicaram problemas cognitivos e comportamentais e 18% referiram problemas de obesidade, tal como podemos observar na figura 9.

Figura 9

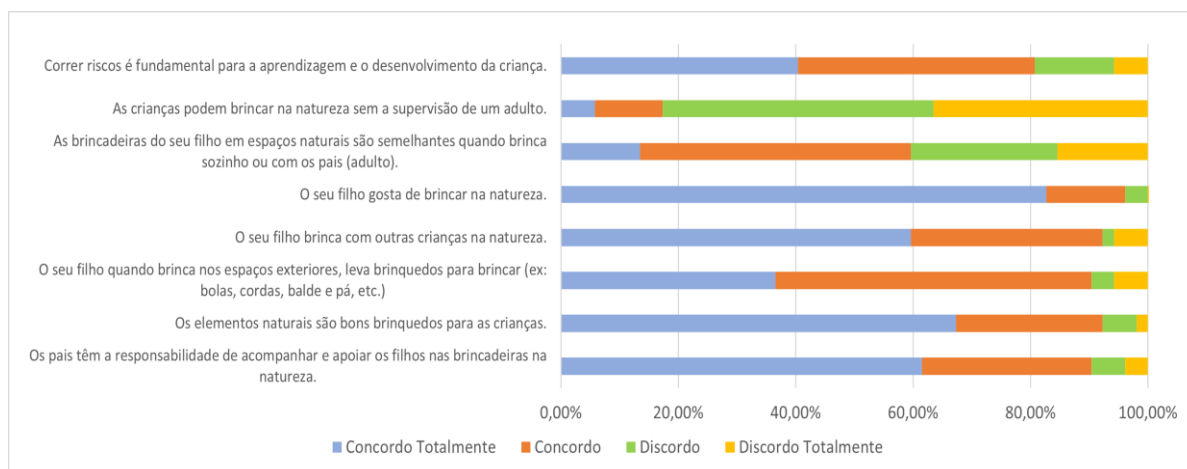
Opinião dos pais sobre quais os efeitos da falta de contacto com a natureza



Na figura 10 apresenta-se o grau de concordância dos pais em relação às afirmações apresentadas.

Figura 10

Opiniões dos pais



Através da análise da figura 10 é possível verificar que a grande maioria dos pais (80,76%) assinalou que concordam/ concordam totalmente que é necessário correr riscos nos momentos de brincadeira. Contrariamente à opinião anteriormente apresentada, relativamente às crianças brincarem sem a supervisão de um adulto, a grande maioria dos pais (82,69%) discorda ou discorda totalmente. À afirmação “As brincadeiras do seu filho em espaços naturais são semelhantes quando brinca sozinho ou com os pais (adulto)” a maioria dos pais (46,15%) indicou que concorda, porém 25% selecionaram discordo e 15,38% referiram discordo totalmente. Relativamente à opinião “O seu filho gosta de brincar na natureza” a grande maioria dos pais (82,69%) indicou concordo totalmente e apenas 1,92% referiram discordo totalmente. À afirmação “O seu filho brinca com outras crianças na natureza” a maior percentagem dos pais indicou que concorda totalmente (59,61%) e uma minoria (5,77%) referiu discordo totalmente. Quanto à afirmação “O seu filho quando brinca nos espaços exteriores, leva brinquedos para brincar (ex: bolas, cordas, balde e pá, etc.)”, 53,85% dos pais responderam concordo, 3,85% indicaram discordo e 5,77% referiram discordo totalmente. Relativamente aos elementos naturais serem bons brinquedos para as crianças, a grande maioria dos pais (92,31%) indicou que concorda/ concorda totalmente e 7,69% mencionaram discordo/ discordo totalmente. À afirmação “Os pais têm a responsabilidade de acompanhar e apoiar os filhos nas brincadeiras na natureza.”, 90,39% dos pais indicaram concordo/concordo totalmente e 9,62% referiram discordo/discordo totalmente.

Quanto aos comportamentos considerados de risco (figura 11), 21% dos pais mencionaram brincar com ferramentas perigosas (facas, martelos, tesoura), 20% brincar perto de cursos de água ou fogueiras, 17% brincar sozinho em ambientes naturais sem supervisão de um adulto, 13% brincar em altura (ex: subir a árvores, balançar em estruturas elevadas, andar em cima de muros), 12% brincar em rochas na praia, 7% brincar à luta e perseguição, 6% brincar a grandes velocidades (correr, balançar, escorregar, andar de bicicleta ou skate) e 4% escorregar numa superfície inclinada. De mencionar que nenhum pai selecionou a opção “nenhum”.

Figura 11

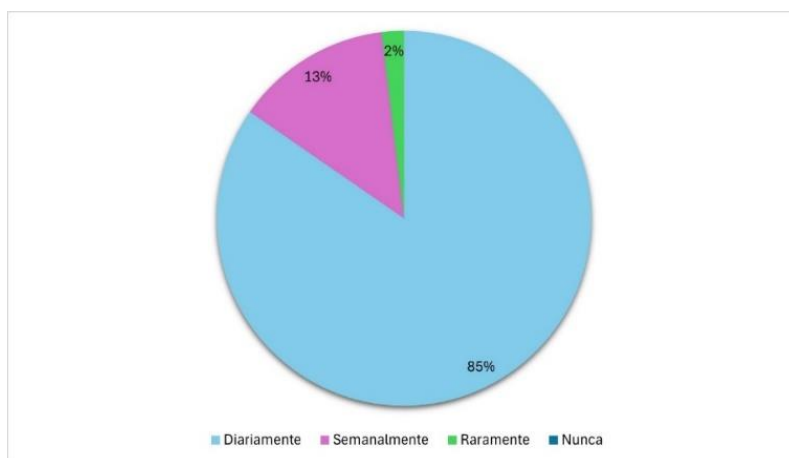
Opinião dos pais sobre comportamentos de risco



À questão “Na sua infância brincava ao ar livre?” (figura 12), verificou-se que a maioria dos inquiridos (85%) respondeu que brincava diariamente, 13% semanalmente e 2% raramente. A opção “nunca” não foi selecionada.

Figura 12

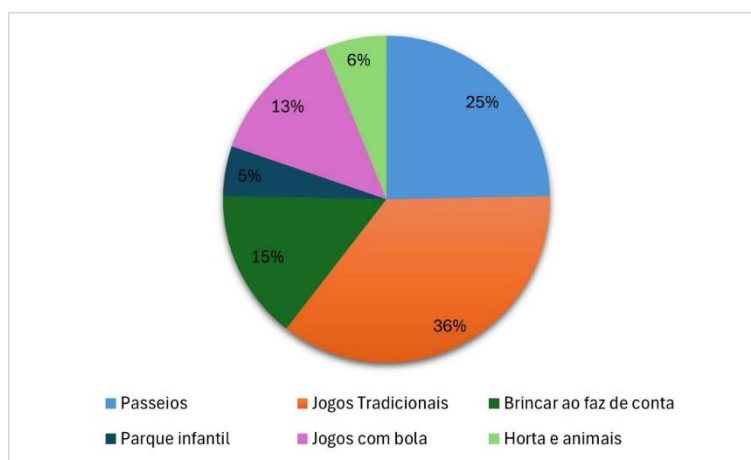
Regularidade com que os pais brincavam ao ar livre na sua infância



As respostas dos pais sobre as suas brincadeiras favoritas quando eram crianças, foram categorizadas e organizadas no gráfico da figura 13.

Figura 13

Brincadeiras favoritas dos pais quando eram crianças



Após analisar a figura 13, concluímos que 36% dos pais referiram que as suas brincadeiras favoritas eram jogos tradicionais (escondidas, apanhadas, saltar ao elástico, macaca, o jogo do lenço, jogo do piolho, jogar à meca, saltar à corda), 25% referiram os passeios (andar de bicicleta, passear na praia, correr), 15% brincar ao faz de conta, 13% jogos com bola, 6% cuidar da horta e de animais e 5% parque infantil.

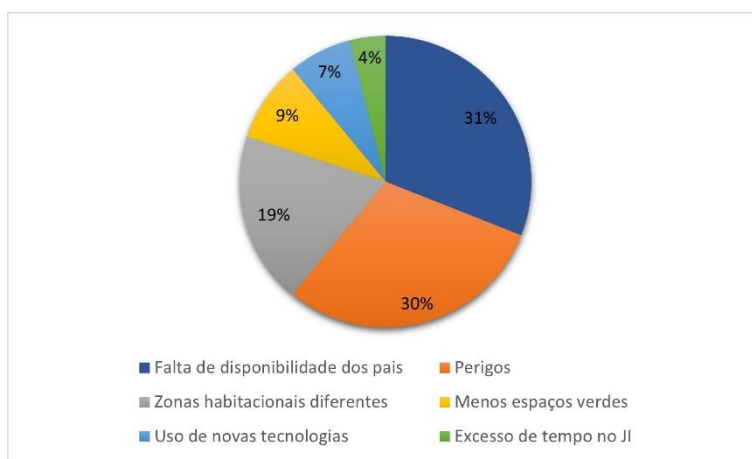
À questão “Quando era mais novo, os seus pais supervisionavam as suas brincadeiras ao ar livre?” a maioria dos pais (73,07%) respondeu não e 26,93% mencionaram sim.

À questão “As experiências/ brincadeiras que teve na infância são as mesmas que o seu filho tem neste momento”, a maioria dos pais (80,7%) referiu que não e apenas 19,3% indicaram que sim. Através desta questão concluímos que a maioria dos inquiridos (80,7%) partilha da opinião de que os seus filhos não possuem as mesmas experiências/brincadeiras da infância deles.

À questão “Considera que as crianças hoje têm menos oportunidades para brincar na natureza do que as que tinha com a mesma idade?”, 88,5% indicaram sim e 11,5% referiram não. Portanto, a maioria dos pais/encarregados de educação (88,5%) é da opinião que as crianças atualmente não têm as mesmas oportunidades que eles tinham com a mesma idade. Ainda na mesma questão, os pais tinham de mencionar a razão de considerarem que as crianças hoje têm menos oportunidades para brincar na natureza do que eles tinham na mesma idade. Uma vez que a resposta era aberta, os dados foram categorizados e organizados como é possível observar na figura 14.

Figura 14

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



Analisando os dados da figura 14 é possível verificar que o motivo mais apontado (31%) foi a falta de disponibilidade dos pais, contudo, 30% indicaram perigos, 19% zonas

habitacionais diferentes, 9% menos espaços verdes, 7% uso de novas tecnologias e 4% excesso de tempo no JI.

Discussão das respostas do questionário aos pais e encarregados de educação

Após analisar os questionários, e começando pela figura 2, é possível concluir que a 45% das crianças despendem semanalmente 1 hora em atividades extracurriculares e 41% cerca de 2 horas. Assim sendo, comparando estes valores com os da figura 4, podemos verificar que a frequência com que maioria das crianças brincar ao ar livre é a mesma com que realizam atividades extracurriculares semanalmente.

De um modo geral, é possível verificar que a maioria (52%) destas crianças tem a oportunidade de brincar semanalmente ao ar livre com os seus pais. Apesar disso é possível analisar na figura 4 que 40% tem a possibilidade de brincar diariamente. Assim, ainda que 60% das crianças não brinquem diariamente ao ar livre, uma grande parte das crianças brinca semanalmente. Contrariamente, os resultados relativos à regularidade com que os pais brincavam ao ar livre na sua infância, figura 12, indicam que a grande maioria (85%) brincava diariamente ao ar livre e apenas 13% brincavam semanalmente. Comparando estes dados, podemos verificar através das figuras 4 e 12 que, ao contrário das crianças, os seus pais tinham a oportunidade de brincar diariamente ao ar livre, sendo que apenas 2% dos inquiridos mencionaram raramente e nenhum referiu nunca. Isto não acontece com as crianças. Desta forma, conclui-se que os pais brincavam mais ao ar livre do que os seus filhos. Estes resultados estão em consonância com autores como Ferland (2006) e Neto (2020) que referiram que as oportunidades de brincar livremente e ao ar livre têm vindo a diminuir nos últimos anos.

Continuando a analisar, chegamos rapidamente a outra conclusão, no que diz respeito à regularidade com que as crianças brincam em espaços naturais. Isto é, a maioria dos inquiridos indicou que as crianças brincam semanalmente em espaços naturais (figura 4), o que nos leva a concluir que, apesar da quase totalidade dos pais (94,23%) ter indicado que há espaços verdes/espaços naturais perto das suas casas, a maioria das crianças do grupo não brinca regularmente nestes espaços naturais.

Assim sendo, as crianças deste grupo têm momentos semanais de brincadeira ao ar livre, contudo, muitas das vezes não brincam em espaços naturais. Para além disso, uma grande parte dos pais (31%), na figura 14, indicou que a falta de disponibilidade por parte deles era um dos motivos pelos quais as crianças atualmente têm menos oportunidades para brincar na natureza. Ainda assim, podemos verificar que apesar do motivo mencionado, a maioria dos pais consegue organizar-se e disponibilizar, ainda que semanalmente, um momento para brincar ao ar livre com os seus filhos.

As respostas dos pais sobre os principais benefícios do contacto com a natureza estão de acordo com a investigação de diversos autores, pois Becker et al., (2019), Bilton et al., (2017), Hanscom (2018) e Neto (2020) identificaram estes e outros benefícios do brincar em contacto com a natureza. Desta forma, conseguimos perceber que os inquiridos têm noção dos benefícios do contacto com a natureza, seguindo a linha de pensamento de Clements (2004).

Algo importante que podemos verificar ao analisar os dados obtidos é que a maioria dos pais (92,31%) reconhece que materiais naturais de fim aberto, as ditas peças soltas, como folhas, pedras e paus ou outros pedaços de madeira são bons elementos para incluir nas brincadeiras na natureza. A disponibilização de materiais, especialmente as peças soltas, é uma opção bastante enriquecedora para os momentos de brincadeira na natureza, pois são materiais muito versáteis e manipuláveis permitindo que a criança atribua diversos significados aos objetos de acordo com os seus interesses (Maxwell et al., 2008; Bilton et al., 2017; Barros et al., 2018).

No que diz respeito aos efeitos da falta de contacto com a natureza, todas as opções foram selecionadas, sendo que a mais apontada pelos pais foi a falta de vitamina D. As respostas dos pais indicam que estão cientes de que a falta de contacto com a natureza acarreta consequências negativas para o desenvolvimento das crianças o que está de acordo com as investigações de Becker et al., (2019), Bilton et al., (2017), Hanscom (2018) e Neto (2020).

Em relação às brincadeiras arriscadas, uma parte dos pais (21%) referiu que brincar com ferramentas perigosas (facas, martelo, tesoura) é um comportamento de

risco. Foram ainda selecionadas opções como brincar perto de cursos de água e fogueiras, brincar sozinho em ambientes naturais sem a supervisão de um adulto e brincar em altura (ex.: subir a árvores, baloiçar em estruturas elevadas, andar em cima de muros). As respostas apresentadas vão ao encontro das categorias do brincar arriscado de Sandseter (2009) que também defende que de facto as brincadeiras arriscadas acarretam riscos mas também colocam as crianças em situações desafiadoras, bem como melhoram aptidões físicas, a autoestima e a confiança. Todavia, apesar dos pais considerarem esses comportamentos arriscados, a maioria concorda que correr riscos é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, o que está de acordo com os estudos de Bilton et al., (2017), Gill, (2010) e Hanscom (2018).

Após analisar as respostas do questionário é possível verificar que as brincadeiras favoritas dos pais durante a infância eram os jogos tradicionais (escondidas, apanhadas, saltar ao elástico, macaca, o jogo do lenço, jogo do piolho, jogar à meca, saltar à corda). No entanto, quando questionados sobre quais as brincadeiras que têm com os seus filhos ao ar livre, a categoria com maior número de respostas (31%) foi “passeios” (andar de trotinete, bicicleta, fazer caminhadas, passear na praia e correr). Ainda assim, referiram que realizam jogos com bola, brincam no parque infantil, realizam jogos tradicionais, brincam ao faz de conta e poucos referiram a horta e animais. Desta forma, podemos verificar que as brincadeiras favoritas dos pais não são as atividades que mais fazem com os filhos. Podemos ainda concluir que na infância dos pais quase não brincavam em parques infantis, ao contrário dos filhos que quase não brincam na horta e animais. Tal como Ferland (2006), Neto (2020) e Tovey (2007) indicaram, as crianças de hoje envolvem-se durante pouco tempo em brincadeiras não estruturadas ao ar livre, o que significam que, de geração em geração, a brincadeira livre em espaços exteriores tem vindo a diminuir.

Relativamente à supervisão das brincadeiras, 73,07% dos pais indicaram que na sua infância não eram vigiados pelos pais enquanto brincavam ao ar livre o que não acontece com os seus filhos pois uma grande parte (82,69%) discordou que as crianças podem brincar na natureza sem a supervisão de um adulto. Desta forma, verifica-se uma clara alteração geracional, sendo que os pais têm consciência que não eram

supervisionados mas não permitem que os seus filhos tenham as mesmas vivências. Esta questão 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).

A grande maioria dos pais (88,5%), considera que as crianças hoje têm menos oportunidades de brincar na natureza do que eles quando tinham a mesma idade. Quando questionados sobre quais os motivos para o mesmo acontecer, os inquiridos indicaram como principal motivo a falta de disponibilidade dos pais e os vários riscos à segurança dos filhos, como é o exemplo das opiniões que se seguem:

P1: Os pais não têm tempo para supervisionar as crianças. Os perigos são cada vez mais (rapto), com as misturas culturais que se veem nos dias de hoje. E também, no meu tempo de criança, as crianças eram deixadas à sua sorte. Os pais deixavam as crianças muitas vezes sozinhas ou com irmãos um pouco mais velhos que elas para irem trabalhar, o que nos dias de hoje é impensável. Somos muito protetores e isso nem sempre é bom pois estamos a criar adultos muito dependentes.

P2: O tempo de trabalho dos pais não permite que eles passem o mesmo tempo que nós, quando crianças, em casa. Passam muito mais tempo na escola e mesmo o tempo que passam em casa durante a semana não permite muito andar ao ar livre, devido a toda a logística de emprego, jantar e banhos.

P3: Vivemos numa sociedade em aceleração constante, ligados demasiado as tecnologias e sem tempo para nada. A vida é muito agitada, um corre corre, o trabalhar por turnos, as migrações, sendo que, nem sempre é fácil e muitas vezes sentimos que não lhes damos o que gostaríamos.

P4: Os tempos são outros, é mais perigoso brincar na rua.

P5: Existe uma maior proteção dos pais em relação aos filhos. Esse facto, leva a que os pais não deixem que os filhos brinquem livremente, fruto do receio que têm que algo de mal aconteça. Aliado a isso, o rápido crescimento dos centros urbanos, o aumento do tráfego rodoviário, os meios de comunicação social a disseminar o medo e insegurança, influenciam na falta de oportunidades em brincar que existe atualmente e não existiam quando tinha a mesma idade.

Após analisar as justificações dadas pelos pais, podemos concluir que, para além da falta de tempo e da superproteção dos pais, há outras causas relacionadas com a

diminuição de oportunidades de brincar na natureza, como o crescimento urbano, o aumento do tráfego rodoviário, o tempo que passam na escola, a evolução tecnológica, as migrações, a diminuição do número de irmãos e o medo e insegurança associados ao perigo, que podem ser disseminados nos meios de comunicação social.

Um motivo mencionado pelo P1 prende-se com a questão de antigamente os pais deixarem os filhos com os irmãos mais velhos para irem trabalhar. Esta opinião também foi referida por Ferland (2006) que afirmou que as crianças brincam menos no exterior devido ao facto de as crianças de hoje terem menos irmão/as e, por isso, não haver crianças mais velhas a vigiarem.

Algumas opiniões estão de acordo com Louv (2005) que acrescenta que esta realidade se deve ao desenvolvimento das cidades, que limitou o acesso das crianças à natureza e também a questão do medo e da segurança. Dowdell & Malone (2011) referiram que, devido ao pouco tempo que os pais passam com os filhos, por causa do trabalho, acabam por ganhar receios e que o acesso à natureza diminui, pois os tamanhos dos quintais também reduziu e os espaços abertos foram transformados em áreas formais de entretenimento. Referem ainda que, por outro lado, o uso das tecnologias também afeta o tempo livre das crianças.

Introdução de caixas com peças soltas

Ao longo das primeiras semanas de intervenção da PES observou-se que as crianças do contexto brincavam ao ar livre, porém, recorriam sempre ao baloiço, escorrega e triciclo. Estes e outros materiais estruturados como, por exemplo, um carro, um puzzle ou uma boneca, são utilizados com uma determinada finalidade, sendo pouco versáteis e desempenham funções concretas.

Uma vez que a revisão da literatura indicou vantagens claras da utilização de materiais não estruturados, também conhecidos como peças soltas, nas brincadeiras das crianças (Nicholson, 1971; Ferland, 2006; Maxwell et al., 2008; Daly & Beloglovsky, 2015), surgiu a proposta de criar caixas repletas de peças soltas para perceber como é que as crianças interagiam, ou não, com elas.

Entre janeiro e maio, um dia em cada mês, a EE deslocou-se ao JI onde realizou a PES e, no momento do recreio, colocou uma caixa aberta, num local aleatório do espaço destinado ao recreio naquele dia. Sem dar qualquer indicação, observou as interações das crianças com estes materiais. Estas observações foram complementadas com registo fotográfico e audiovisual e registadas em notas de campo. Após as crianças começarem a brincar com os materiais, a EE estabeleceu diálogos com as crianças o que levou a que esta investigação incluísse momentos de observação participante.

Relativamente às caixas, determinaram-se previamente as peças soltas que seriam colocadas em cada uma delas de forma a ter o máximo de variedade possível. Esta informação encontra-se na tabela 4.

Em todas as observações foram retiradas notas de campo, num caderno específico para a investigação que estava a decorrer, sendo que os tópicos a analisar eram os seguintes:

- Que tipo de brincadeiras fazem as crianças?
- Interagem entre si? Estão sozinhas?
- Recriam momentos do seu dia a dia nas brincadeiras?
- Utilizam os materiais da caixa? Se sim, de que forma?

No mês de janeiro as crianças tiveram a oportunidade de brincar no exterior com a primeira caixa que continha rolhas, pedaços de madeira, tampas de plásticos, tecidos e molas, como podemos observar na figura 15.

Figura 15

Caixa com peças soltas (janeiro)



Inicialmente, e talvez por ser o primeiro contacto com a caixa, as crianças mostraram-se um pouco confusas, mas, logo de seguida, começaram a brincar. Retiraram todas as peças soltas da caixa e ouviu-se, de imediato, o seguinte diálogo:

C1: Vamos montar alguma coisa?

C2: “Bora”!

Ao longo do momento de brincadeira, surgiram várias criações utilizando os materiais disponíveis na caixa, tais como:

- Preparação de cremes (figura 16);

Figura 16

Cremes



- Construções (foguetões, torres) (figura 17);

Figura 17

Foguetão



- Piqueniques e comida;
- Criação de um cinema (figura 18);
- Representação da família (criação do pai, mãe, avó, etc.) (figura 18);

Figura 18

Cinema



- Lojas de gelados (figura 19);

Figura 19

Loja de gelados



Através das notas de campo, foi possível verificar que o tipo de brincadeira mais comum foram as construções, em que as crianças brincaram maioritariamente sozinhas e recriaram momentos do seu dia a dia nas suas brincadeiras como cozinhar e brincar com a família. Para além disso, as crianças utilizaram um elemento que não constava na caixa e que incluíram nas suas criações, a terra.

Em fevereiro a caixa continha tubos de cartão, goma Eva, pedaços de corda, uma garrafa de plástico com água e folhas, como mostra a figura 20.

Figura 20

Caixa com peças soltas (fevereiro)



Nesta atividade, as crianças mostraram-se muito divertidas e criativas. Os tipos de brincadeira realizados foram maioritariamente criações imaginárias, sem interação e optando por brincadeiras individuais. Com estes materiais as crianças do grupo recriaram momentos/utensílios do seu dia a dia para cozinhar (fazer sopa) e móveis (mesa, sofá, sanita e vaso). Após serem questionados sobre o que estavam a criar responderam:

C3: Aqui é um sofá e aqui é uma sanita e um vaso.

C4: Estou a fazer sopa para a minha mãe (enquanto esmaga com as mãos as folhas secas) (figura 21).

Figura 21

Preparação da sopa



C3: Isto é uma mesa com copos e um sofá;

C5: Isto é um barco (figura 22).

Figura 22

Barco



No terceiro mês (março), foram colocados alguns materiais estruturados, como carrinhos, bola, balde, pá, peneira e caixas de plástico (figura 23), de modo a observar possíveis comportamentos das crianças relativos a materiais estruturados e não estruturados.

Figura 23

Caixa com peças soltas (março)



Neste dia, não foi possível as crianças brincarem no espaço exterior e a atividade acabou por se realizar no interior da sala de atividades. Através deste momento, foi possível observar que a maioria das crianças quase não brincou com os materiais disponíveis na caixa e preferiu as áreas da própria sala. Não obstante, ainda que não tenham sido muito utilizados, os materiais mais aproveitados neste dia foram a bola, os carrinhos e as caixas partilhadas. Uma vez que a sala já possuía uma pista de carros e um

tapete, os carrinhos da caixa foram utilizados para brincar nesses espaços. Assim, o fascínio pelos carrinhos era tanto que no momento da brincadeira ouviu-se o seguinte diálogo:

C5: Vou brincar com estes dois carros, são fixes. Olha [mencionou o nome do seu colega], o meu táxi abre a mala! (figura 24)

C6: Eu gosto deste carro. Nunca tive um carro de brincar que abre a mala. É um Volkswagen, sabes?

Figura 24

Táxi



Surpreendentemente, após os materiais serem todos retirados da caixa, uma das crianças decidiu utilizar a caixa como brinquedo, colocando-se dentro dela e dizendo:

C7: Já viram o meu autocarro?

Ao contrário da caixa do mês anterior, através das notas de campo, foi possível concluir que as crianças interagiram mais e brincaram menos sozinhas, sendo que o local ou os materiais em questão podem ter tido influência neste comportamento.

Como forma de perceber se o espaço onde a atividade foi desenvolvida influenciou o comportamento das crianças, no final da atividade foram apresentadas vantagens e desvantagens, através da análise das notas de campo.

Como vantagens foram identificadas: (i) a utilização dos materiais da sala para complementar as brincadeiras das crianças; (II) a forma como as crianças reestruturaram as suas brincadeiras e as adaptaram ao espaço e materiais que tinham na caixa.

Relativamente às desvantagens assinalaram-se as seguintes: (i) o espaço não possibilitava uma brincadeira 100% livre; (ii) não havia espaço suficiente para brincarem

da forma que pretendiam, pois a área da sala onde se brincava com os carrinhos, respetivamente o tapete e a mesa com a pista, não eram amplos o suficiente para que todas as crianças conseguissem lá brincar.

No mês de abril, a caixa incluía fios de lã, botões, colheres de plástico, tubo de PVC e atacadores, tal como podemos observar na figura 25.

Figura 25

Caixa com peças soltas (abril)



Nesta atividade, as crianças reproduziram, maioritariamente, momentos do quotidiano como cozinhar, lavagem de carros e saltar à corda.

Ao contrário de maior parte das caixas implementadas, neste momento as crianças brincaram sempre em grupo, resultando nos seguintes diálogos enquanto preparavam diversos tipos de comida:

C8: Vamos fazer um bolo?

C3: Eu posso misturar tudo muito bem.

C8: Olha o meu gelado de festa! Agora o nosso gelado passou a ser massa com carne e molho.

C9: Toma, é um bolo para ti. É de cenoura.

C3: O verde é alface, o laranja é cenoura, o amarelo é massa, cinzento é folha e os botões são tomates. (figura 26)

Figura 26

Separação dos materiais



Para além das comidas, outras crianças representaram, por exemplo, lavagens de carros e objetos como cordas para saltar e, quando questionados, elaboraram os seguintes diálogos:

C10: Vou fazer uma coisa que eu não sei bem o nome, talvez uma corda para saltar. Só que depois vou ter de levar para casa para os meus avós darem um nó.

C3: Isto é uma coisa de lavar os carros. O carro fica no meio e isto anda. (figura 27)

Figura 27

Lavagem de carros



Com o auxílio das notas de campo, é possível concluir que as crianças do grupo brincaram com os materiais da caixa e também incluíram materiais do espaço exterior, como terra e recipientes. Tal como foi mencionado anteriormente, brincaram sempre em grupo e criaram momentos do quotidiano.

No último mês, maio, a caixa das peças soltas contou com a presença de materiais como missangas, seixos, espátulas de madeira, papel crepe e elásticos, como pode ser observado na figura 28.

Figura 28

Caixa com peças soltas (maio)



Na última atividade, as crianças do grupo brincaram muito por imitação. A primeira criança a ter contacto com as peças soltas disse:

C1: Vou embrulhar uma surpresa para ti [menciona o nome da EE]. (figura 29)

Figura 29

Criação do presente



De seguida, outras crianças começam a explorar os materiais dizendo:

C11: Também vou fazer uma surpresa para a [menciona o nome da EE].

C12: Vou fazer um presente para [menciona um nome da colega]. (figura 30)

C13: Então vou fazer um presente para ti também, ok?

C12: Pega o teu presente [menciona o nome da colega]. Abre!

C13: Olha, que linda!!!

Figura 30

Presente



No momento da criação de surpresas, uma das crianças recriou o corpo humano ao produzir uma boneca, utilizando as espátulas para as pernas, missangas para os olhos, um elástico para a cabeça, elásticos coloridos para o cabelo e seixos para os braços (figura 31).

Figura 31

Criação de uma boneca



A última criação surgiu através do seguinte diálogo:

C14: Vou fazer uma fisga.

C15: Fisga? Como se faz fisgas?

C14: É fácil!! É só um pauzinho (espátula), um elástico e uma bolinha (missanga).

Com o apoio das notas de campo é possível verificar que na última atividade implementada as crianças brincaram maioritariamente sozinhas, porém houve

momentos de partilha. Recriaram momentos do seu dia a dia utilizando os materiais disponíveis na caixa e aproveitando ainda o chão do espaço exterior.

Discussão das interações das crianças com as caixas com peças soltas

Para a criação das caixas foi necessário elaborar uma lista de materiais/peças soltas que seriam inseridos nas mesmas com a finalidade de as crianças tirarem o maior proveito e brincarem de forma livre. Dessa forma, selecionaram-se alguns materiais de desperdício, que possivelmente seriam deitados ao lixo, como rolhas, tampas de plástico, tecidos, botões, atacadores, lã, missangas e elásticos e ainda materiais naturais como seixos, pedaços de madeira, água e folhas, para que através destes materiais de fim aberto fosse possível potencializar as brincadeiras das crianças. Tendo em conta a opinião de autores como Daly & Beloglovsky, e as peças soltas por eles indicadas, separaram-se os materiais anteriormente mencionados nas caixas que foram distribuídas pelas cinco atividades.

Ao longo das atividades onde foram implementadas as caixas com peças soltas, as crianças mostraram-se entusiasmadas, criativas e interessadas no momento de brincadeira em que estavam a participar.

Em todas as caixas foi possível observar momentos de brincadeira, uma vez que as crianças interagiram com os materiais de forma única e surgiram criações muito surpreendentes. Analisando todas as implementações das caixas com peças soltas destaca-se um aspeto em comum a todas elas que se relaciona com a questão de as crianças brincarem maioritariamente sozinhas sendo que em apenas duas das caixas houve mais contacto entre grupo.

Através das notas de campo foi possível concluir que as crianças incluíram em todas as caixas a representação da família e de momentos do quotidiano. Para além dos materiais incluídos nas caixas houve momentos em que as crianças recorreram aos elementos naturais presentes no recreio como terra e paus para enriquecer as suas brincadeiras. As observações realizadas estão de acordo com o que Post e Hohmann (2011) referem, sendo que as autoras indicam que ao disponibilizar uma grande

variedade de materiais versáteis, as crianças exploram-nos e manipulam-nos de forma muito pessoal e adequada ao seu nível de desenvolvimento.

A caixa que menos despertou a curiosidade e vontade de brincar das crianças foi a caixa do mês de março que continha carrinhos, bola, balde, pá, peneira e caixas de plástico, sendo estes maioritariamente materiais estruturados. Para além desta especificidade, é de salientar que esta atividade decorreu no interior da sala de atividades o que poderá ter prejudicado a atividade pois havia mais brinquedos que as crianças podiam utilizar e também por as crianças saberem que, por exemplo, não podem jogar à bola dentro da sala. Assim, o espaço interior pode ter condicionado as brincadeiras das crianças por não ser um espaço amplo e por ter áreas destinadas a determinados tipos de brincadeiras. Desta forma, os materiais estruturados não foram muito apelativos para as crianças. Pelo contrário, o material não estruturado, as peças soltas, estimularam o uso da imaginação, criatividade e resolução de problemas, que não foi proporcionado através do uso de brinquedos com um propósito específico (Daly & Beloglovsky, 2014).

Em suma, a utilização das caixas com peças soltas foi uma mais-valia, não só para a investigação, mas também para o desenvolvimento das crianças envolvidas e para a investigadora enquanto futura educadora. Os questionários contribuíram, de igual modo, sendo que os resultados obtidos foram fundamentais para perceber as perceções dos pais/encarregados de educação sobre o brincar dos seus filhos e comparar os tipos de brincadeiras entre as gerações.

Considerações finais

Este subcapítulo está organizado em três partes distintas: as conclusões da investigação, tendo em conta as questões de investigação inicialmente traçadas, as limitações do estudo e as recomendações para investigações futuras.

Conclusões

As conclusões desta investigação são apresentadas com base na análise dos questionários aos pais e na observação participante durante a implementação das atividades das caixas.

A presente investigação teve como finalidades conhecer a opinião dos pais e encarregados de educação sobre o brincar dos seus filhos, com particular relevo para as brincadeiras na natureza e analisar a interação do grupo de crianças com materiais de fim aberto/peças soltas, em espaços exteriores no contexto de educação pré-escolar onde decorreu a PES.

Desta forma, para esta investigação formularam-se as seguintes questões de investigação:

- i. Quais as opiniões dos pais/encarregados de educação sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza?;
- ii. De que forma crianças em idade pré-escolar brincam no exterior com materiais de fim aberto/ peças soltas?.

Tendo em consideração a primeira questão “Quais as opiniões dos pais/encarregados de educação sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza?”, e analisando os dados do questionário, verificou-se que a maioria das crianças do grupo (52%) tem a oportunidade de brincar semanalmente em espaços naturais e 40% brincam diariamente. Verificou-se, ainda, que 96,15% dos pais indicaram que, quando o seu filho brinca em espaços naturais, aproveita os recursos da natureza. Nas implementações das caixas foi possível verificar que, de facto, as crianças utilizaram não só peças soltas como também recorrem a recursos/ elementos da natureza para

complementar as suas brincadeiras. Quando questionados sobre os materiais bons para brincar na natureza, a maioria (23%) indicou paus e outros pedaços de madeira, o balde e pá (21%), as folhas (21%) e as pedras (18%). Desta forma, as repostas dos pais mostram que têm noção de que os recursos/ elementos da natureza são bons materiais para brincar.

Quanto ao tempo que os filhos brincam em meio natural, 50% dos pais indicaram que eram suficiente e 50% referiu que era insuficiente. O motivo mais apontado (31%) para as crianças hoje terem menos oportunidades para brincar na natureza foi a falta de disponibilidade dos pais, contudo, 30% indicaram a questão dos perigos.

Relativamente aos benefícios do contacto com a natureza, o parâmetro mais selecionado pelos pais foi o estímulo da curiosidade e da criatividade (24%). Consideram, ainda, que a falta de vitamina D é o principal efeito da falta de contacto com a natureza.

Verificou-se que relativamente aos riscos associados ao brincar na natureza, 21% dos pais mencionaram brincar com ferramentas perigosas, seguido de 20% que votou em brincar perto de cursos de água ou fogueiras. Foram ainda indicados comportamentos como brincar sozinho em ambientes naturais sem supervisão de um adulto, brincar em altura, brincar em rochas na praia, brincar à luta e perseguição, brincar a grandes velocidades e escorregar em superfícies inclinadas. No entanto, quando questionados sobre a supervisão das brincadeiras por um adulto, 73,07% dos pais indicaram que na sua infância não eram vigiados enquanto brincavam ao ar livre o que não acontece com os seus filhos, pois a maioria (82,69%) discordou de que as crianças podem brincar na natureza sem a supervisão de um adulto. Desta forma, é possível concluir que, apesar dos pais/encarregados de educação estarem cientes de que é fundamental correr riscos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, muitas vezes não proporcionam aos seus filhos oportunidades de gerir esses riscos nos seus momentos de brincadeira.

No que toca ao brincar ao ar livre dos pais, 85% dos mesmos indicaram que, quando eram crianças, brincavam ao ar livre diariamente e 73,07% acrescentaram que as suas brincadeiras não eram supervisionadas por adultos. No entanto, apenas

17% dos pais concordaram que os filhos podiam brincar na natureza sem a supervisão de um adulto, o que demonstra uma diferença geracional.

Ao comparar as brincadeiras favoritas dos pais na sua infância com as brincadeiras que realizam com os seus filhos, concluímos que a brincadeira favorita dos pais (36%) são os jogos tradicionais (escondidas, apanhadas, saltar ao elástico, macaca, o jogo do lenço, jogo do piolho, jogar à meca, saltar à corda) e a que mais realizam com os filhos são passeios (andar de trotinete, bicicleta, fazer caminhadas, passear na praia e correr). Ao analisarmos os dois tipos de brincadeira, facilmente percebemos que os pais brincavam de forma menos estruturada e muitas vezes sem depender de materiais ou brinquedos, já os filhos necessitam de equipamentos para brincarem.

Em suma, apesar dos pais terem consciência sobre a importância do brincar para o desenvolvimento dos seus educandos, ao comparar com as brincadeiras que eles tinham na sua infância, verifica-se que os pais tinham mais oportunidades de brincar na natureza, uma vez que a maioria brincava diariamente (85%) e, por oposição, a maioria dos seus filhos brinca semanalmente (63%).

Relativamente à questão de investigação “De que forma crianças em idade pré-escolar brincam no exterior com materiais de fim aberto/ peças soltas?”, através das observações realizadas da interação das crianças com os materiais das caixas implementadas com o grupo, foi possível observar que as crianças incluem preferencialmente os materiais não estruturados no seu momento de brincadeira, mesmo que não os conheçam. Com as peças soltas, as crianças criaram inúmeras brincadeiras desde construções, representação da família, momentos de culinária, criação de mobiliário, representação do saltar à corda e da lavagem de carros sendo que a reprodução dos momentos do seu dia a dia foi feita de forma criativa e muito imaginativa. Quando interagiram com a caixa com materiais estruturados as crianças demonstraram menos interesse, possivelmente pela atividade ter sido realizada no interior da sala de atividades e terem ao alcance outros brinquedos e outras áreas do seu interesse.

Em suma, com as atividades das peças soltas foi possível observar que a imaginação das crianças não tem limites e que através de diversos materiais as crianças conseguem criar associações e representar com facilidade algo que gostam.

Limitações do estudo

As limitações sentidas ao longo deste estudo relacionam-se com a divulgação do questionário, de modo a aumentar o número de respostas de pais/ encarregados de educação e com a gestão de tempo. Uma vez que a investigação incluía o convite a pais de crianças que frequentavam todos os JI onde se realizou a PES, o acesso às respostas tornou-se mais limitado, sendo que alguns pais/encarregados de educação não tiveram acesso ao questionário por falta de divulgação.

Foram sentidas dificuldades com a gestão de tempo uma vez que a definição das opções metodológicas e a preparação dos instrumentos de recolha de dados decorriam ao mesmo tempo que a planificação e implementação das atividades semanais da PES.

Recomendações para investigações futuras

Como recomendações para investigações futuras, seria importante adotar um meio de divulgação do questionário para os pais/encarregados de educação de forma que todos tenham acesso ao mesmo, possibilitando recolher um maior número de dados.

Seria interessante comparar as brincadeiras com a caixa das peças soltas com as brincadeiras do dia a dia das crianças do grupo no JI.

Poderia ser, de igual modo, interessante aumentar o número de materiais não estruturados nas caixas, assim como o aumento do tempo de observação das interações das crianças com os materiais. Uma outra recomendação, relativamente às caixas, passa por preparar caixas com materiais não estruturados que pudessem ser requisitadas pelas

famílias. Em conjunto com as caixas era disponibilizado um diário que serviria para recolha das opiniões dos pais sobre a interação dos seus filhos, em contexto familiar, com os materiais.

CAPÍTULO III- REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste capítulo pretende-se elaborar uma reflexão global de todo o percurso desenvolvido na PES. Chega agora o momento de apresentar as aprendizagens realizadas e o contributo da PES para o meu desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional.

Ao longo da PES tive a oportunidade de estagiar em dois níveis de escolaridade distintos sendo eles: no primeiro semestre, em Pré-Escolar com crianças entre os três e os seis anos de idade, e, no segundo semestre, no 1.º CEB, com alunos do 2.º ano de escolaridade.

A organização da PES, no primeiro e no segundo semestre, era muito semelhante dividindo-se da seguinte forma: período de observação, fase de planeamento, implementação e reflexão. A última fase referida, a de reflexão, foi fundamental pois permitiu analisar tudo o que foi feito, o que podia ser melhorado em sessões futuras, tendo em conta as características das crianças do grupo e o nível de ensino em que se encontram. Todas as fases apresentadas são essenciais para o desenvolvimento de um profissional da área da educação, contribuindo para a sua aprendizagem e crescimento.

As três primeiras semanas, quer no contexto de Educação Pré-Escolar quer no 1.º CEB, destinaram-se à observação do grupo e do trabalho desenvolvido pela EC/ PC. Neste período foi possível conhecer os contextos, as rotinas do grupo, os grupos de crianças, os gostos e interesses de cada um e estabelecer uma relação de proximidade com o grupo. Todos os aspetos recolhidos são fundamentais para as implementações e preparação das atividades. Para mim, este período foi extremamente importante para compreender as estratégias e métodos de ensino implementados pela educadora e pela professora cooperante.

A experiência no contexto de Pré-Escolar foi bastante enriquecedora mas também muito desafiante para mim. Iniciei a PES neste contexto com receio de falhar e de não conseguir cumprir aquilo a que me propunha, mas feliz e com muita vontade de trabalhar com as crianças. Esse trabalho começou no período de observação, em que a

educadora nos deixou muito à vontade e possibilitou-nos a interação com as crianças. A partir daí terminaram os receios, ambientei-me com o grupo de crianças, com a educadora e com o espaço, o que fez com que me sentisse mais confiante e segura para avançar para as semanas de implementação que se avizinhavam.

Ao longo do estágio na Educação Pré-Escolar, a educadora cooperante e as crianças receberam-nos de forma acolhedora e carinhosa. A educadora que nos acompanhou disponibilizou-se sempre a ajudar quando fosse necessário e deixou-nos à vontade para conversarmos com ela e expormos as nossas dúvidas. Para além disso, sempre nos transmitiu os seus conhecimentos e sugestões de melhoria o que nos ajudou bastante na nossa evolução. O grupo de crianças com que trabalhamos foi desafiador pelo conjunto de personalidades, gostos, formas de estar e de pensar distintos, o que nos fez criar diversas estratégias de abordagem. Durante as semanas de intervenção procurei realizar atividades lúdicas, que fossem ricas em aprendizagens dos diferentes domínios e que, ao mesmo tempo, despertassem o interesse das crianças. Todas as atividades foram desenvolvidas com base nas necessidades, gostos e interesses do grupo, apelando ao uso de atividades diversificadas e que estimulassem a criatividade das crianças.

Ao longo das semanas de implementação o que considerei mais desafiante foi relacionar todas as áreas de conteúdo de modo que não se tornasse desinteressante para as crianças e captasse a sua atenção ao longo do tempo planeado para a atividade.

Uma das aprendizagens que este contexto me proporcionou prende-se com os ritmos de aprendizagem de cada criança e saber respeitá-los. Aprendi, ainda, a aproveitar situações espontâneas para fortalecer as aprendizagens das crianças. Consegui, de igual modo, desenvolver a agilidade na planificação e na gestão das atividades de forma a respeitar a aprendizagem das crianças.

Para além do descrito, o contexto de Pré-Escolar possibilitou-me a gestão de conflitos pontuais e a superação de imprevistos.

Passando para o contexto de 1.º CEB, este foi, com toda a certeza, a experiência mais gratificante e que me fez crescer a nível pessoal e profissional. Ao contrário do

estágio realizado no semestre anterior, em que me senti um pouco receosa e insegura, neste estágio senti-me mais confiante e segura de mim.

Mais uma vez, a professora cooperante e a turma receberam-nos de braços abertos e muito felizes com a nossa presença, o que fez com que nos sentíssemos acolhidas e bastante confiantes para as semanas que aí vinham. A professora cooperante, ao longo do estágio, foi sempre incansável connosco e integrou-nos na turma de uma forma incrível. Foi, sem sombra de dúvidas, uma professora exemplar que nos motivou sempre a querer mais e nos transmitiu todos os seus conhecimentos, estratégias e que contribuiu para o nosso crescimento.

Ainda que fosse um contexto mais desafiante pelos conteúdos programáticos serem mais exigentes e pela responsabilidade ser acrescida, senti-me entusiasmada para iniciar esta fase. Estando ciente de que seria necessária uma boa preparação de atividades e materiais, ao longo das semanas de implementação decidi procurar aprendizagens interdisciplinares e lúdicas para os alunos, tendo em consideração a adequação ao ano de escolaridade e aos diferentes ritmos de aprendizagem. Os desafios ao longo destas semanas foram surgindo mas consegui manter-me segura e assertiva nas intervenções.

Como forma de captar a atenção dos alunos optei por realizar bastantes jogos e atividades lúdicas, tendo sempre como principal objetivo a aquisição de aprendizagens significativas. Os recursos e os materiais utilizadas foram diversificados de forma que a curiosidade dos alunos fosse despertada e a sua motivação aumentasse. Todas as atividades realizadas foram ao encontro das necessidades dos alunos da turma e incluindo os diversos domínios.

Uma aprendizagem que alcancei neste contexto foi que não nos devemos prender ao que planeamos e, que, por vezes, não vai ser possível concretizar todas as atividades propostas inicialmente na planificação. Assim, devemos selecionar as atividades mais benéficas e ajustá-las ao tempo que dispomos, como forma de transmissão do conhecimento.

O estágio no 1.º CEB possibilitou-me a aquisição de diversas ferramentas que serão bastante úteis no futuro profissional, como a gestão do tempo, o relacionamento de conteúdos, a superação de imprevistos e a gestão de conflitos entre alunos.

Em modo de conclusão, os estágios desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB foram uma experiência gratificante e muito enriquecedora, quase como uma inundação de aprendizagens, que contribuíram para a aquisição de conhecimentos e competências essenciais para a nossa vida profissional.

Este percurso é marcado por um balanço positivo e por muitas boas memórias e recordações. Todas as experiências ao longo destes anos fortaleceram a ideia de que este é o caminho que eu desejo seguir e que as crianças serão sempre o melhor do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, B. (2023). Da avaliação à ação: proposta de melhoria do espaço exterior de um JI [Dissertação de mestrado publicada]. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- 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>
- Barboza, L. & Volpini, M. L. (2015). O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, [Versão Eletrônica] Volume 2* (1), 1-12.
- Barros, M. I. A., Menezes, P. M., & Morais, R. J. (2018). Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza (L. Fleury & M. I. A. Barros (eds.); 2a ed.). Alana. https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf
- Becker, D., Solé, D., Ting, E., Eisenstein, E., Martins Filho, J., Fleury, L., Welffort, V. (2019). Manual de Orientação - Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação - IIª Série* (4). Universidade de Aveiro.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, Volume 72, 85-104.
- Bento, G. (2020). Grelha de observação de espaços exteriores em educação de infância: GO–Exterior. UA Editora.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Oxon: Routledge.
- 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.
- Boldemann, C., Blennow, M., Dal, H., Mårtensson, F., Raustorp, A., Yuen, K., & Wester, U. (2006). Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. *Preventive Medicine*, 42(4), 301–308. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2005.12.006>
- Botas, D. O. S. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134–48.
- Canning, N. (2010). Brincando com a heutagogia: explorando estratégias para capacitar alunos maduros no ensino superior. *Jornal de Educação Continuada e Superior*, 34, 59-71. <http://dx.doi.org/10.1080/03098770903477102>
- Cavalheiro, A. (2022). (re)Descobrir o espaço exterior na Educação Pré-Escolar: por onde começar? [Dissertação de mestrado publicada]. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Casanova, A. (2018). Escolas da floresta: o modelo de educação infantil ao ar livre na Europa e Espanha. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, 22, 51- 67.
- Chakravarthi, S. (2009). Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments.
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 1-19.
- 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>
- Cohen, S., & Horm-Wingerd, D. (1993). Children and the Environment: Ecological Awareness among Preschool Children. *Environment and Behavior*, 25(1), 103–120.
- 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.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). Introducing loose parts to preschoolers. *Teaching Young Children*, 9(1), 18–21.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). Peças Soltas 1- Inspirando o brincar nas crianças. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (Janeiro de 2011). Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2).
- Drew, W. F. & Rankin, B. (2004). Promoting creativity for life using open-ended materials. *Young children*, 59(4), 38-45.
- Eftting, T. R. (2007). Educação ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2017). Children, Outdoor Play, and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*. [Versão Eletrónica] Volume 42 (4), 53-60.

- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*. (90), 12-13.
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância. Porto: Afrontamento.
- Finlay, B., & Arietta, M. C. (2016). *Deixe-os comer terra*. Lisboa: Matéria. Prima Edições.
- Freitas, M. (2010). A evolução do jogo simbólico na criança. *Ciências & Cognição*, [Versão Eletrónica] Volume 15 (3), 145-163.
- Gill, T. (2010). *Sem medo: crescer numa sociedade com aversão ao risco* (1.a edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, G. C. (2021). *Manual de investigação qualitativa - Conceção, análise e aplicações*. Pactor.
- Hanscom, A. J. (2021). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Edição Revista (I. Lima, C. Aguiar, A. Gamelas, T. Leal, & A. Pinto (eds.)). Porto: Livpsic/ Legis Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.a edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jusoff, K. (2009). Television and Media Literacy in Young Children: Issues and Effects in Early Childhood. *International Education Studies*, 2(3), 151–157.
- Kemple, K. M. et al. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood Education*, 92(6), 446-454.
- Kishimoto, T., & Freyberger, A. (2012). *Brinquedos e Brincadeiras de Creches - Manual de Orientação Pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação.
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(4), 300-316.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods*. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Louv, R. (2008). *Last Child In The Woods: Saving Our Children from Nature-deficit Disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans G. W., (2008). Effects of Play Equipment and Loose Parts on Preschool Children's Outdoor Play Behavior: An Observational Study and Design

- Intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 36–63.
<http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.18.2.0036>
- Mustapa, D., Maliki, Z., & Hamzah, A. (2015). Repositioning Children's Developmental Needs in Space Planning: A Review of Connection to Nature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 170, 330-339. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.043>
- Neto, C. (2001). *Motricidade e jogo na infância* (3ª ed.). Editora Sprint.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na infância. *Diversidades*, 51, 91–17.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - a urgência de brincar e ser ativo* (1.a edição). Contraponto Editores.
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children: The theory of loose parts. *Landscape Architecture*, 62, 30–35.
- Oliveira, C. (2021). *A importância de brincar ao ar livre: um estudo com crianças do Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado publicada]. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola*. Porto Editora.
- Olsen, H., & Smith, B. (2017). Sandboxes, loose parts, and playground equipment: a descriptive exploration of outdoor play environments.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child and Adolescent Mental Health*, 3(2), 51–57.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Conselho Nacional de Educação in *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *EXEDRA – Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, 1, 9-24.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prezza, M. (2007). Children's Independent Mobility: A Review of Recent Italian Literature. *Children, Youth and Environments*, 17(4), 293–318.
- Reis, F. L. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos - Guia Prático* (1a). Edições Sílabo.
- Reis, G. (2022). *Os espaços exteriores como espaços de aprendizagem – Compreender o seu potencial* [Dissertação de mestrado publicada]. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

- Ribeiro, A. (1995). *Concepções de professores do 1º Ciclo: A Matemática, o seu ensino e os materiais didácticos*. Lisboa: APM.
- Rosenfield, A., & Wise, N. (2001). *The Over-Scheduled Child-Avoiding the Hyper-Parenting Trap*. New York: St. Martin's Press.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment. *Early Childhood Education Journal*.
- Sarmento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância* (1.a edição). Porto Editora.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 12-37). Porto: Porto Editora.
- Silva, I. et al., (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (I. Silva (ed.)). Ministério da Educação-Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, I. et al., (2021) *Evolução das competências do brincar numa criança com necessidades educativas específicas – estudo de caso*. Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.
- Silva, M. C. & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-48). Porto: Porto Editora.
- 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>
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. R. Moyles (Org), *A excelência do brincar* (pp. 25-38). São Paulo: Artmed Editora.
- 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.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- 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

- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171–202.
- Vicente, M. (2022) Explorar a natureza em dias de chuva: perspetivas das crianças, educadora e famílias. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/15806>
- Vilelas, J. (2020). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (3ª ed.). Edições Sílabo.
- White, R., & Stoecklin, V. (2011). *Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature*. Obtido de:
https://www.researchgate.net/publication/267374472_Children%27s_Outdoor_Play_Learning_Environments_Returning_to_Nature
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

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. O preenchimento demora, em média 5 minutos.

Parte I – Informações pessoais

1. Qual o jardim de infância que o seu educando frequenta? _____

2. Quem está a preencher o questionário?

Pai ☐

Mãe ☐

☐

Outro

Outro: _____

3. Idade do seu filho _____

4. Sexo da criança: Masculino ☐

Feminino ☐

5. 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. 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. Com que regularidade 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 ☐

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

Suficiente ☐ Insuficiente ☐

5. Indique quais dos seguintes materiais/ objetos são bons para brincar na natureza:

- Tubos de PVC
- Paus e outros pedaços de madeira
- Pedras
- Lama
- Bolotas
- Conchas
- Folhas
- Terra
- Caixas
- Tecidos

- Balde e pá
- Pinhas
- Instrumentos musicais
- Cordas
- Bonecos
- Carrinhos
- Água
- Molas
- Bola

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 gosta de brincar na natureza.				
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.				

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

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!

Marta Rocha | dezembro de 2020

Anexo 2- Consentimento informado

Consentimento informado

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

Sou a Marta Rocha, aluna 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. Ao longo das próximas semanas vou desenvolver a minha Prática de Ensino Supervisionada na sala do seu educando e uma investigação cujo tema se relaciona com a forma como as crianças brincam no exterior, particularmente na natureza.

Atualmente temos assistido a uma diminuição do brincar “espontâneo da criança ao ar livre” e do “tempo de aventura, risco e atividade lúdica e motora na natureza” (Neto, 2020, p. 154). 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, motor e emocional (Hanscom, 2018; Sarmiento et al., 2017).

Esta investigação terá como principais objetivos: (i) identificar as percepções dos pais/ encarregados de educação sobre o brincar dos seus educandos ao ar livre e na natureza; (ii) conhecer as opiniões dos pais/ encarregados de educação sobre a exposição ao risco; e (iii) comparar as formas de brincar dos filhos e dos pais.

Para a concretização desta investigação será necessário proceder à recolha de dados do desenvolvimento das atividades no espaço exterior do JI através de diferentes formatos, entre eles os registos fotográficos, áudio e vídeo. Estes registos e dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para a realização da investigação e serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato dos participantes, quando publicado.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional pode contactar-me para o e-mail: marta.rocha.8d18@gmail.com ou para o número de telemóvel 935375991.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 17 de novembro de 2022

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) _____, declaro que autorizo/ não autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Assinatura _____

Data _____