Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gabriela Augusta Gonçalves de Sá

Vivências fora de portas e oportunidades do brincar ao ar livre: Um estudo de caso no jardim de infância

outubro de 2024

Vivências fora de portas e oportunidades do brincar ao ar livre: Um estudo de caso no jardim de infância

Gabriela Augusta Gonçalves de Sá

UMinho | 2024

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gabriela Augusta Gonçalves de Sá

Vivências fora de portas e oportunidades do brincar ao ar livre: Um estudo de caso no jardim de infância

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

outubro de 2024

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

AGRADECIMENTOS

Finalizado o meu percurso académico, constitui-se essencial agradecer a todas as pessoas que contribuíram para a concretização deste projeto, designadamente:

Um agradecimento especial à Professora Doutora Cristina Parente, pela orientação, paciência e compreensão.

Às educadoras de infância pela simpatia e disponibilidade prestada no decorrer deste trabalho.

Às crianças e encarregados de educação que participaram no estudo, agradeço a boa vontade.

Um especial agradecimento ao meu irmão, por todo o carinho, apoio e incentivo ao longo da vida.

Aos amigos que são família, agradeço todo o suporte, incentivo e compreensão.

Por fim, dedico esta conquista ao David, que apesar de não estar presente fisicamente, foi o principal impulsionador deste projeto.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Vivências fora de portas e oportunidades do brincar ao ar livre: Um estudo de caso no jardim de infância

RESUMO

O presente trabalho resulta da investigação no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, tendo adotado como procedimento metodológico o estudo de caso.

O estudo desenvolveu-se em torno da temática do brincar ao ar livre, com a pretensão de construir conhecimento sobre as oportunidades do brincar ao ar livre no jardim de infância, identificando *o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar.*

Desta forma, o grupo focal com as crianças e as entrevistas às educadoras de infância e famílias, procuraram compreender as suas perspetivas face ao brincar ao ar livre, assim como conhecer a importância atribuída ao brincar ao ar livre pelas crianças, educadoras e famílias.

Os dados recolhidos evidenciam que as crianças apreendem o brincar ao ar livre como um espaço de diversão, socialização e partilha. Por sua vez, as educadoras e as famílias perspetivam o brincar ao ar livre como um meio facilitador da exploração e da brincadeira livre.

No que respeita à importância atribuída ao brincar ao ar livre constatou-se que, as crianças, as educadoras e as famílias reconhecem os benefícios e a importância do brincar ao ar livre, valorizando os momentos no exterior e o contacto com a natureza, assim como as aprendizagens que são proporcionadas.

Relativamente às *Vivências fora de portas e oportunidades do brincar ao ar livre*, entendemos que apesar de haver oportunidades do brincar ao ar livre no jardim de infância, as mesmas ainda se encontram condicionadas devido ao currículo pré-escolar, cujo enfoque é, muitas vezes, o desempenho académico.

No que respeita ao *potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar*, verificou-se que o brincar ao ar livre constitui-se essencial no desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais, possibilitando o desenvolvimento de várias competências essenciais para a vida.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Brincar ao ar livre, Desenvolvimento, Jardim de Infância, Pré-escolar.

Out of door experiences and opportunities for outdoor play: a case study in kindergarten

ABSTRACT

This work stems from research conducted as part of the Master's in Childhood Studies at the Institute of Education, University of Minho. It is a qualitative study, using a case study as the methodological approach.

The research focuses on outdoor play, aiming to develop knowledge on outdoor play opportunities in kindergarten and to identify the educational potential of outdoor play for preschool-aged children.

Accordingly, focus groups with children and interviews with early childhood educators and families sought to understand their perspectives on outdoor play, as well as the importance attributed to outdoor play by children, educators, and families.

The data collected shows that children perceive outdoor play as a space for fun, socialization, and sharing. Meanwhile, educators and families view outdoor play as a means that facilitates exploration and free play.

Concerning the importance attributed to outdoor play, it was found that children, educators, and families recognize the benefits and importance of outdoor play, valuing outdoor moments and contact with nature, as well as the learning opportunities provided.

Regarding outdoor experiences and opportunities for outdoor play, it is understood that, although there are outdoor play opportunities in kindergarten, these are still somewhat limited due to the preschool curriculum, which often focuses on academic performance.

In terms of the educational potential of outdoor play for preschool-aged children, outdoor play proves to be essential for developing motor, cognitive, and social skills, enabling the development of various competencies that are crucial for life.

Keywords: Development, Kindergarten, Learning, Outdoor Play, Preschool,

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ii

AGRADECIMENTOS iii

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE iv

RESUMO v

ABSTRACT vi

ÍNDICE GERAL vii

ÍNDICE DE TABELAS ix

SIGLAS E ABREVIATURAS x

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico 3

1. Um olhar sobre a infância, a educação pré-escolar e o direito da criança ao brincar 3

1.1 O brincar enquanto processo dinâmico de aprendizagem e de desenvolvimento 7

1.2 As potencialidades do brincar ao ar livre 11

1.3 Brincar com elementos naturais 13

1.4 Os obstáculos do brincar ao ar livre e na natureza 14

1.5 Benefícios do brincar arriscado 16

2. Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo: dar voz às crianças 17

2.1. O papel do educador/a na promoção da brincadeira ao ar livre e na organização do espaço exterior 19

3. Modelo pedagógico Escolas da Floresta: o modelo de educação infantil ao ar livre 22

4. Consequências da privação do brincar 29

CAPÍTULO II – Enquadramento Metodológico 31

1.Opção metodológica 31

1.1 Objetivos e questão de investigação 32

1.2 Contexto de investigação e participantes 33

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados 34

2.1 Procedimentos de análise de dados 37

3. Dimensão ética e descrição do estudo 39

CAPÍTULO III – Apresentação e Discussão dos Resultados 41

CAPÍTULO IV – Considerações Finais, Limitações e Recomendações do Estudo 56

1.Considerações finais 56

2.Limitações e recomendações do estudo 61

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA 62

ANEXOS 67

Anexo 1 – Pedido de Autorização Para Realização de Estudo 67

Anexo 2 – Consentimento Informado, Livre e Esclarecido Para Participação Em Projeto de Investigação – Encarregados de Educação 69

Anexo 3 – Consentimento Informado, Livre e Esclarecido Para Participação Em Projeto de Investigação - Educadoras de Infância 71

Anexo 4 - Guião *focus group* 73

Anexo 5 - Guião entrevistas às educadoras de infância 77

Anexo 6 - Guião entrevistas aos encarregados de educação 80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1–Tronco de árvore 24
Figura 2–Espaço "assembleia" 24
Figura 3–Arranjo de pedras 24
Figura 4–Árvore rodeada por cerca de madeira 24
Figura 5-Alegria e diversão 25
Figura 6-Confiança, autonomia e autoestima 26
Figura 7-Exposição ao risco 26
Figura 8-Desenvolvimento motor 26
Figura 9-Autoconhecimento, empatia com o Outro e com a Natureza 27
Figura 10-Cooperação 27

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-Codificação das crianças 42
Tabela 2-Conceções das crianças sobre o brincar 42
Tabela 3-Conceções das crianças sobre a importância do brincar 43
Tabela 4-Conceções das crianças sobre o brincar ao ar livre 44
Tabela 5- Conceções das crianças sobre a importância do brincar ao ar livre 45
Tabela 6-Conceções sobre o brincar ao ar livre: perspetivas das educadoras de infância 47
Tabela 7-A importância do brincar ao ar livre: perspetivas das educadoras de infância 47
Tabela 8-Competências desenvolvidas pelas crianças no exterior: perspetivas das educadoras de infância 48
Tabela 9-Obstáculos do brincar ao ar livre no Jardim de Infância: perspetivas das educadoras de infância 50
Tabela 10-Formas de ultrapassar os obstáculos do brincar ao ar livre: Perspetivas das educadoras de infância 52
Tabela 11 Conceções sobre o brincar ao ar livre: Perspetivas dos encarregados de educação 53
Tabela 12-A importância do brincar ao ar livre: Perspetivas dos encarregados de educação 54

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas:

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Abreviaturas:

C1 - Criança nr. º 1

C2 - Criança nr. º 2

C3 - Criança nr. º 3

C4 - Criança nr. º 4

C5 - Criança nr. º 5

C6 - Criança nr. º 6

C7- Criança nr. º 7

C8 - Criança nr. º 8

C9 - Criança nr. º 9

C10 - Criança nr. º 10

C11 - Criança nr. º 11

Ed.1 - Educadora de infância da sala dos 5 anos

Ed.2 - Educadora de infância da sala dos 4 anos

E.E.1 - Encarregado de Educação nr. º 1

E.E.2 - Encarregado de Educação nr. º 2

E.E.3 - Encarregado de Educação nr. º 3

E.E.4 - Encarregado de Educação nr. º 4

E.E.5 - Encarregado de Educação nr. º 5

E.E.6 - Encarregado de Educação nr. º 6

S.d. – Sem data

S.p. – Sem página

Uma criança que não sabe brincar, será um adulto que não saberá pensar

Alcobia et al., (2002, p.21)

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado versa sobre o potencial educativo do brincar, salientando em particular o brincar ao ar livre, temática que consideramos bastante pertinente, sujeita a constantes desafios, entre os quais, salientamos a era marcadamente digital em que vivemos.

A crescente expansão tecnológica, faz com que as crianças estejam, por vezes, menos conectadas com o mundo real e amplamente conectadas com o mundo virtual, prejudicando quer a saúde física, quer a saúde mental.

Por oposição, o brincar, tão importante para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, fica esquecido e subjugado no cotidiano de tarefas escolares e atividades extracurriculares, sendo que, quando acontece, está muitas vezes ligado ao uso das tecnologias digitais.

É indiscutível a importância do brincar no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança (Valério, 2016). Contudo, contrariamente a este pressuposto, as crianças têm cada vez menos tempo para brincar, ficando esta atividade relegada para segundo plano, sendo que a preocupação dos pais é, sobretudo, perceber se os filhos têm as tarefas escolares em dia, "(...) sem perceberem que nenhuma criança desenvolverá todo o seu potencial se a brincadeira não fizer parte da sua vida" (Valério, 2016, s/p.).

Ao brincar, a criança, apesar de não ter consciência disso, desenvolve um "(...) "saber-fazer" e um "saber-ser"; ou seja, está a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida" (Silva & Sarmento, 2017, p. 42), constituindo-se assim o brincar uma aprendizagem para a vida adulta.

Por sua vez, Maynard et al. (2013 citados em Bilton et al., 2017), afirmam que, ao brincar no exterior, "(...) as crianças revelam competências que, muitas vezes, não emergem no interior" (p. 52).

Neste enquadramento, e por forma a dar resposta à temática proposta, a questão de investigação delineada para este estudo é: *"Qual o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar?"*

No que respeita à estrutura, o presente relatório está organizado em quatro capítulos.

No Capítulo I desenvolve-se o enquadramento teórico, mobilizando perspetivas de diversos autores, de forma a justificar a pertinência do estudo e posterior discussão e análise dos dados recolhidos ao longo da investigação.

Com efeito, procuramos evidenciar a importância da infância, da educação pré-escolar e o direito da criança ao brincar. Seguidamente são explorados os conceitos de brincar e o brincar ao ar livre; o potencial da brincadeira com materiais naturais; os obstáculos do brincar ao ar livre e na natureza, e os

benefícios do brincar arriscado; com destaque para o reconhecimento da criança enquanto sujeito e agente do processo educativo; o papel do educador/a na promoção da brincadeira ao ar livre e na organização do espaço exterior; a abordagem pedagógica Escolas da Floresta, e por fim, uma breve referência às consequências da privação do brincar.

No Capítulo II é desenvolvido o enquadramento metodológico e ético, identificando a metodologia utilizada, os objetivos e a questão de investigação, assim como o contexto de investigação e os participantes no estudo. Por fim, são apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de análise de dados, assim como a dimensão ética e descrição do estudo.

No Capítulo III são apresentados os dados recolhidos no decorrer da investigação, assim como a sua discussão.

No Capítulo IV são expostas as considerações finais, as limitações e recomendações do estudo.

Por fim são apresentadas as referências bibliográficas consultadas na elaboração da investigação, assim como anexos que o complementem.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Um olhar sobre a infância, a educação pré-escolar e o direito da criança ao brincar

A infância constitui uma etapa essencial do desenvolvimento humano, contudo, a mesma nem sempre foi assim encarada e devidamente valorizada.

Com efeito, ao longo dos anos 60 do século XX, assistimos a uma revolução epistemológica e teórico - metodológica no que concerne à forma como as crianças e a infância haviam sido conceptualizadas (Tomás & Fernandes, 2014).

Inicialmente, as crianças eram encaradas como algo sem muita importância, pois facilmente podiam desaparecer, não havendo por isso grande investimento emocional nas mesmas.

Desta forma, as crianças somente adquirem algum estatuto após conseguirem ultrapassar os primeiros anos de vida, aos quais estava associada grande mortalidade.

Na época medieval, não havia a consciência da particularidade infantil, que distingue a criança do adulto, assim sendo, as crianças eram "(...) representadas como miniaturas de adultos" (Braga, 2015, p.16), e desta forma, logo que "(...) a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes" (Ariès, 1981, citado em Braga, 2015, p.17).

Contudo, nas décadas seguintes, impulsionada por Ariés e pela Sociologia da infância, a qual, ao longo do tempo, tem vindo a posicionar a criança como ator competente e produtor de significados, contrariando a visão tradicional da mesma enquanto ser passivo e recetor de estímulos, assistiu-se a uma reinvenção do olhar sobre as crianças e sobre a infância.

Através desta nova perceção emergiu uma valorização e reconhecimento da criança como ser social pleno e autónomo, "(...) com vez e voz, fundamentalmente nos processos que lhe dizem respeito, afirmando o seu direito a serem estudadas *de per si* e não apenas a partir do que os adultos pensam sobre elas (Tomás & Fernandes, 2014, p. 14).

Esta mudança de paradigma, no que ao conceito de infância diz respeito e à importância que se passou a atribuir à educação, desconstruindo "(...) a ideia da criança enquanto objeto e ser passivo" (Tomás & Fernandes, 2014, p. 14), consolidou a imagem da criança como ator social e sujeito de direitos, promovendo a sua participação e reconhecendo-lhe direitos idênticos aos dos adultos (Tomás, 2015).

Neste seguimento, também Sarmento (2013), considera fundamental que se rompa com a visão tradicional da criança como um ser em construção e preparação para a idade adulta e se possa

compreender "(...) os mundos da criança a partir de sua própria realidade" (Sarmento, 2013, p.15), dando-lhe voz, permitindo melhor compreendê-la e aceitando-a como ser completo e diferente do adulto, salientando que as crianças não são adultos em miniatura, mas integram um grupo social específico com necessidades e interesses distintos.

Neste âmbito, ao longo do seculo XX foram surgindo "(...) sucessivas imagens da criança como sujeito de direitos" (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 17), as quais solidificaram o papel central da criança no seio da família e na sociedade, reconhecendo-a como um ser de respeito, com características e necessidades próprias.

Para este novo olhar sobre a criança, contribuíram a criação de documentos como a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989), os quais não só reconhecem a criança pequena como um ser vulnerável, comprometendo todos os membros que assinaram a Convenção a protegê-la de qualquer tipo de violência ou ofensa à sua dignidade (Craveiro & Ferreira, 2007), como permitiram construir e consolidar a atual imagem da criança ativa e participativa.

Este reconhecimento da vulnerabilidade da criança permitiu adquirir a perceção da sua dependência em relação ao adulto, por forma a assegurar as suas "(...) necessidades mais básicas de alimentação, saúde, higiene, descanso e bem-estar físico e psicológico, até àquelas que se relacionam com a educação e com as oportunidades de acesso a ambientes enriquecedores e estimulantes das competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras" (Craveiro & Ferreira, 2007, p.15).

No entender de Craveiro e Ferreira (2007), se o conceito de vulnerabilidade deve estar patente na ação do educador, o conceito de criança competente também tem de ser considerado, ao afirmar que a criança tem um papel ativo nos contextos dos quais faz parte, atuando, intervindo e influenciando quem a rodeia.

Conforme Silva e Sarmento (2017), a visão de infância foi-se reedificando ao longo do tempo, ou seja, a criança deixou de ser encarada como uma tábua rasa, um ser moldável em função daquilo que os adultos consideravam adequado, passando a ser vista como um ser ativo e competente.

Com efeito, a criança passou a ser valorizada, enquanto ser com identidade própria, sendo que, no seguimento desta evolução, também "(...) a educação das crianças foi alvo de profundas transformações, com entendimentos e atendimentos diversos e abrangentes do desenvolvimento psicológico, emocional, cognitivo, físico, social, ou seja, da integridade da criança" (Silva & Sarmento, 2017, pp.43-44).

Consequentemente, as novas conceções sobre a infância, ancoradas "(...) nas ideias pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi e Dewey, entre outros, contribuíram para o surgimento de contextos formais com intencionalidade educativa" (Silva & Sarmento, 2017, p. 44).

Nesta sequência, também as alterações socioeconómicas decorrentes da industrialização, levaram a que as famílias deixassem "(...) de poder continuar a ser o único núcleo protetor das crianças, ainda que estas continuem a necessitar de determinados cuidados originalmente realizados em contexto doméstico, como seja a sua `guarda`" (Silva & Sarmento, 2017, p. 44).

Neste pressuposto, de acordo com a Direção Geral da Educação (DGE), a educação pré-escolar surgiu como forma de proporcionar às famílias um suporte social, mas também um complemento à ação educativa iniciada pelas mesmas, constituindo-se "(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" (DGE, s.d.).

A educação constitui-se um direito de todas as crianças e visa

> promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (UNICEF, 2019, artº 29, p. 24).

A educação pré-escolar, para além de ser um contexto de socialização elementar, logo a seguir à família, possibilita às crianças edificar inúmeras aprendizagens, que lhes permitirão construir a sua própria identidade.

De realçar que as relações e as interações que a criança cria com os adultos e com os pares, bem como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos que a rodeiam configuram-se oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (Silva et al., 2016).

Neste sentido, e uma vez que nesta fase da vida, as crianças sentem o ímpeto de explorar o mundo que as rodeia, cabe aos educadores proporcionar experiências que contribuam para o seu progresso, tendo em conta que "O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social" (Silva et al., 2016).

Delors (1997), por seu lado, enaltece a importância da educação pré-escolar ao afirmar que "(...) as crianças que se beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de a abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade" (p.129).

Neste âmbito, tendo em conta a importância da educação pré-escolar no desenvolvimento pessoal e social da criança, a DGE, preconiza alguns objetivos a alcançar pelos contextos educativos de primeira infância, designadamente:

"a. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;

b. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

c. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

d. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

e. Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

f. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

g. Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

h. Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i. Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade" (DGE,s.d.).

Perante o exposto, entendemos que o jardim de infância se configura um contexto essencial na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, o qual deve reconhecer e garantir os seus direitos, designadamente, no que respeita ao direito da criança ao lazer e aos tempos livres, assegurando a sua participação em "(...) jogos e actividades recreativas próprias da sua idade (...)" (UNICEF, 2019, artº 31, p. 25).

1.1 O brincar enquanto processo dinâmico de aprendizagem e de desenvolvimento

Conceitos como brincar, brincadeira ou brinquedo, assim como a influência e a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança, constituem temáticas bastante discutidas por diversos autores, profissionais da educação, psicólogos, entre outros, facto que se justifica "(...) pela sua relevância ao nível do desenvolvimento intelectual e emocional da criança" (Silva & Sarmento, 2017, p. 40), e que, no entender das autoras, se configura elementar para a formação do caráter e da personalidade da criança (Silva & Sarmento, 2017).

Brincar, no que respeita à etimologia da palavra, "(...) deriva do latim *brinco,* que derivou de *vinculum* (laço). Assim, brincar significa criar vínculos, ou laços" (Neto, 2020, p. 37).

Portanto, em concordância com esta premissa, entendemos que, ao brincar, a criança aprende a colaborar, a partilhar, a comunicar e a relacionar-se com o outro, favorecendo a socialização e a criação de laços. É uma atividade que está presente, desde sempre, no desenvolvimento humano, sobretudo nos primeiros anos de vida, sendo que, no entender de Neto (2020), "Brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros" (p. 37).

Neste seguimento, importa, no entanto, ressalvar que, apesar do seu caráter lúdico, o brincar não se resume a momentos de lazer e divertimento para a criança, mas constitui um meio privilegiado para que ela possa expressar os seus sentimentos e aprender (Valério, 2016).

Ainda segundo a referida autora, é igualmente, através da brincadeira que "(...) a criança explora e reflete sobre a realidade e a cultura na qual está inserida" (Valério, 2016, s/p.), sendo que ao ensaiar diversos papéis sociais, através do jogo simbólico, a criança terá a possibilidade de "(...) compreender o papel do adulto e aprender a comportar-se e a sentir como ele, constituindo-se como uma preparação para a entrada no mundo dos adultos" (Valério, 2016, s/p.).

Em concordância com este pressuposto, Martins e Neves (2020), afirmam que quando as crianças "(...) se encontram envolvidas no ato de "brincar", desenvolvem a inteligência e aprendem progressivamente a representar simbolicamente a sua própria realidade" (p. 122).

Por conseguinte, entendemos que através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de simular situações e conflitos familiares e sociais, constituindo-se assim o brincar "(...) a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos" (Ferland, 2006, citado em Silva & Sarmento, 2017, p. 41).

Na verdade, podemos afirmar que o brincar está para as crianças como a palavra está para os adultos, no sentido em que "O brincar da criança traduz as suas emoções e sentires, assim como os adultos o fazem através da palavra" (Ordonho & Miranda, 2002, p. 24).

Martins e Neves (2002), asseguram ainda que "os jogos, nos quais está implícito o perder e o ganhar, permitem que a criança possa começar a trabalhar a sua resistência à frustração" (p.122), competência essencial para o seu equilíbrio emocional e relacional.

Por sua vez, Alcobia et al. (2002), afirmam que brincar é a consequência natural de um processo de crescimento tanto físico como mental, sendo que a criança ao brincar "(...) encena ou representa conhecimentos oriundos do seu mundo social e material que não consegue verbalizar explicitamente ou demonstrar no contexto de provas experimentais" (p. 21).

Ainda de acordo com os autores, este comportamento lúdico é essencial para a criança, dado que,

> constitui uma atividade que se move entre a ficção e a realidade, permitindo à criança confrontar gradativamente o seu mundo interno com o mundo exterior que a rodeia de forma a criar esquemas mentais que lhe permitirão posteriormente agir sobre o mesmo (Alcobia et al., 2002, p. 21).

Na mesma perspetiva, Ordonho e Miranda (2002), afirmam que brincar possibilita à criança ampliar o seu esquema mental, "(...) ligando as experiências entre si, apreendendo o meio como um todo, que age e é agido, gerador de uma grande diversidade de sentimentos" (p. 24).

Neste sentido, consideramos que, ao brincar, a criança vivencia situações que lhe proporcionam não só o autoconhecimento, permitindo-lhe perceber quem é e de que forma a sua ação influencia o meio que a rodeia, como também a apropriação de outras formas de ser e de estar, facilitando-lhe, desta forma, construir conhecimento sobre o outro e sobre o meio no qual está inserida.

Neste seguimento, brincar constitui-se também essencial no desenvolvimento social e relacional (Ordonho & Miranda, 2002) na medida em que, é através "(...) da atividade lúdica que a criança consegue perceber não só o que sabe, o que sente e o que quer, mas também a aquisição da noção do "Outro" que é diferente de si" (Ordonho & Miranda, 2002, p. 24).

Desta forma, apreendemos que brincar possibilita à criança a aquisição de competências socio emocionais e cognitivas, as quais lhe permitem percecionar que o outro tem pensamentos, sentimentos, desejos e intenções diferentes dos seus (teoria da mente), promovendo a empatia e uma melhor compreensão do outro, e, por conseguinte, a melhoria das relações entre pares.

Tomás e Fernandes (2014), definem o brincar como uma das formas que as crianças utilizam para estabelecerem uma ligação com o mundo à sua volta, constituindo-se assim o brincar veículo essencial na expressão da identidade da criança e da sua forma de viver.

Brincar proporciona alguma autonomia à criança no seu cotidiano, não obstante esta ser dependente dos adultos para a manutenção dos seus cuidados diários, ao brincar sente que domina parte da sua vida, na medida em que se se sente capaz de escolher sozinha a brincadeira, como brincar e que materiais utilizar para brincar, sendo que esta possibilidade de iniciativa permite à criança fazer escolhas, tomar decisões e definir percursos (Ferland, 2006, citado em Silva & Sarmento, 2017).

De acordo com Silva e Sarmento (2017), a criança quando brinca está a estimular a inteligência, dado que a brincadeira possibilita que ela desenvolva a imaginação e a criatividade, assim como possibilita o exercício da concentração e da atenção para aplicar nas diversas situações do seu dia a dia.

No entender de Teles (1997, citado em Silva & Sarmento, 2017), ao brincar, a criança amplia o seu conhecimento sobre o meio que a rodeia e favorece as suas relações interpessoais, tendo em conta que "(...) explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se" (p. 42).

Em consonância com os autores referidos anteriormente, Brown (2017, citado em Neto, 2020, p.14), defende que

> Brincar desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula emoções, faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre as pessoas. Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade.

Silva et al. (2016), evidenciam a importância do brincar, ao afirmar que mais do que uma forma de entreter ou ocupar a criança, o brincar deve ser encarado como uma "(...) atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento" (p. 11).

Por sua vez, no entender de Neto (2020, p. 16), brincar "(...) é uma escola de aprendizagens irrepetíveis de situações inabituais, que se vão complexificando de acordo com o desenvolvimento das estruturas internas do corpo (motoras, sensoriais, percetivas, cognitivas, emocionais e sociais) e a tomada de consciência da complexidade ambiental".

De realçar que "(...) através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar

obstáculos (Silva & Sarmento, 2017, p. 42), percecionando assim, o seu papel no mundo que a rodeia e começando a construir o seu conhecimento sobre ele.

Face ao exposto, consideramos que a brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem e desenvolvimento da criança, sobretudo nos primeiros anos de vida, de tal forma que o direito da criança ao brincar está consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (1989), e é inequívoco ao legitimar à criança "(...) o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística (UNICEF, 2019, artº 31, p. 25), devendo beneficiar "(...) de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade" (UNICEF, 2019, artº 31, p. 26).

Existem diversas formas de classificar as brincadeiras ou formas de jogar na infância, contudo, de acordo com Neto (2020), podemos reunir essas atividades lúdicas em quatro grandes grupos, designadamente: o jogo simbólico, o jogo com objetos, o jogo social e o jogo de atividade física.

- O jogo simbólico, compreende o mundo do faz-de-conta, o qual integra a representação de vários papéis, "(...) através da expressão verbal e não verbal, sons, linguagem e objetos e numa imensa variedade de relações entre o real e a fantasia, em situações de jogo dramático ou sócio dramático (Neto, 2020, p. 38).
- O jogo com objetos, constitui a capacidade de manusear objetos diversos, sejam eles naturais, didaticos ou tradicionais; "(...) movido pela curiosidade e com progressiva complexidade, de acordo com a idade, o sexo, a crença, a situação geográfica e a cultura em diversos contextos de ação (Neto, 2020, p. 38).
- O jogo social, através do qual são partilhados interesses em comum e onde são frequentemente observadas "(...) formas de jogo isolado, observado, paralelo, cooperativo e de oposição (como jogar a macaca ou ao mata, ou com pião, berlinde, elástico ou bola, etc.) (Neto, 2020, p. 38).
- O jogo de atividade física, integra atividades que promovem o gasto de energia, através de diversas formas de atividade motora, que se vai complexificando ao longo da idade "(...) (como gatinhar, correr, agarrar, lançar, equilibrar-se, trepar, lutar, jogar à apanhada, etc.) (Neto, 2020, p. 39).

Com efeito, podemos concluir que, brincar, mais do que um mero ato de entretenimento para as crianças, "(...) é uma questão de sobrevivência e também de aquisição de ferramentas para se tornar adulto" (Neto, 2020, p.16), proporcionando, na perspetiva do autor diversos benefícios durante o processo de desenvolvimento humano, designadamente:

- Promoção do desenvolvimento cognitivo, tais como descoberta, capacidade verbal, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais e capacidade de processar informação;
- Complexificação das operações mentais;
- Melhoria e aquisição de novas formas linguísticas;
- Interiorização da cultura na qual está inserida, através do jogo;
- Desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades motoras fundamentais e especializadas;
- Desenvolvimento de processos de socialização e de identidade entre pares.

1.2 As potencialidades do brincar ao ar livre

Longe vai o tempo em que a infância era, predominantemente, marcada pelas brincadeiras no exterior e pelo contacto com a natureza. Brincava-se na rua, na companhia dos pais, vizinhos e amigos, até escurecer, e por vezes, também após a hora do jantar.

As memórias de infância relacionadas à aventura e ao brincar na natureza dificilmente são esquecidas, sendo de salientar que "Sair de casa e desfrutar do ar livre é uma atividade sempre importante na nossa formação motora, psicológica e social" (Neto, 2020, p. 151).

Ao nível da saúde física e mental, muitos são os estudos que demonstram que o contacto com a natureza ajuda a combater a obesidade e reforça o sistema imunitário. Da mesma forma, diminui a incidência de transtornos como déficit de atenção e hiperatividade, assim como estados de ansiedade e depressão (Bilton et al., 2017).

Neste sentido, consideramos fundamental, que se criem condições que permitam às crianças passarem mais tempo a brincar na rua e na natureza, sendo que, uma das linhas de ação seria consciencializar para a alteração dos espaços exteriores dos jardins de infância e de escolas, de modo a proporcionar às crianças mais oportunidades para o seu desenvolvimento motor, permitindo-lhes brincar e desafiarem-se, caindo, levantando-se, aprendendo mais sobre si, sobre o outro e sobre a natureza, tendo em conta que, no entender de Neto (2020),

> ao estarmos em contacto com a natureza, podemos desenvolver a nossa <<máquina>> humana sensorial e percetiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc., mediante o sistema propriocetivo, vestibular e cinestésico, numa conjugação complexa de perceções de temperatura, humidade, tempo e espaço (p. 153).

Bilton et al. (2017), defendem que "através do brincar no exterior, as crianças têm a oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações" (p. 17).

Com efeito, e em consonância com esta premissa, porque não as crianças disporem de mais tempo livre para brincar, e também aprenderem fora da sala de aula, fazendo trabalho de campo, como já se observa em alguns países, nomeadamente, nas designadas escolas da floresta? Desta forma, seria proporcionado às crianças mais tempo para brincar, permitindo também uma aprendizagem mais lúdica e de forma prática, assim como a possibilidade de sensibilizar e consciencializar as gerações mais novas para a importância de se preservar o meio ambiente e os seus recursos através de atividades lúdicas.

O brincar em contacto com a natureza tem um enorme potencial para o desenvolvimento da criança, como refere a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) e o Instituto Alana (2019), no âmbito do projeto <<Benefícios da Natureza no desenvolvimento de Crianças e Adolescentes>>,

- Prevenção e controlo de doenças crónicas, como diabetes, asma e obesidade, entre outras;
- Diminuição do risco de dependência de álcool e outras drogas;
- Desenvolvimento e melhoria da dimensão neurológica, com redução de transtornos comportamentais, como déficit de atenção e hiperatividade e depressão, e consequente aumento do bem-estar mental;
- Promoção do equilíbrio dos níveis de vitamina D, resultando no fortalecimento do sistema imunitário;
- Aumento do desenvolvimento da criatividade, da autoconfiança, da capacidade de iniciativa e de escolha, resolução de problemas e tomada de decisão;
- Melhoria da dimensão psicomotora com a aquisição de competências motoras, como a agilidade, a coordenação motora, o equilíbrio e a atividade física;
- Aquisição de valores éticos como empatia, humildade e sentido de pertença;
- Melhoria das funções cognitivas, ao nível das habilidades matemáticas, atenção e concentração, linguagem, capacidade de pensar criativamente e de concretizar multitarefas;
- Diminuição e sensações de stress e aumento da qualidade de sono;
- Melhoria das funções executivas, tais como controle e regulação de pensamentos, emoções e ações.

Muñoz (2009), em concordância com a Sociedade Brasileira de Pediatria e do Instituto Alana, ressalta os efeitos benéficos que o contacto com a natureza e o tempo passado ao ar livre têm

especificamente sobre as crianças, e particularmente no que respeita "(...) on attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), the health benefits of outdoor play, and the affect of contact with nature on the alleviation of teenage anxiety and depression" (p. 9).

Por sua vez, Harding e Thomas (2011, citados em Bento & Portugal, 2016) ressaltam a importância do brincar ao ar livre no desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança, afirmando que "(...) a necessidade de passar para palavras aquilo que se vê e sente, o contacto com diferentes materiais e situações também facilita o desenvolvimento da linguagem e o pensamento divergente" (p. 92).

1.3 Brincar com elementos naturais

No entender de Bilton et al. (2017), a curiosidade inata e o desejo de aprender da criança motivam-na a explorar os elementos naturais simples, sendo que, na sua ação, a criança adquire informação acerca do mundo que a rodeia, o que lhe permite construir conhecimento sobre ele e sobre a sua ação perante ele, atribuindo novas utilizações aos objetos, concedendo-lhes diferentes funções e significados, estimulando desta forma a criatividade e a imaginação.

Com efeito, na busca por uma maior compreensão sobre os fenómenos, a criança é confrontada com situações cuja resolução exige experimentação e repetição, até ser possível compreender e integrar mentalmente a nova informação (Bilton et al., 2017, p. 50).

Neste sentido, as ações repetidas pela criança devem ser consideradas importantes estratégias de aprendizagem, uma vez que

> ao encher e esvaziar, várias vezes, recipientes com solo, ou água, a criança apreende conceitos relacionados com o peso (e.g. quando o balde está cheio fica mais pesado), o volume (e.g. é necessário escavar muito solo para encher o balde), o tempo (e.g. demoro menos tempo a encher o balde com água do que com solo), entre outros (Bilton et al., 2017, p. 49).

Para além da promoção da aquisição destas competências, a exploração de elementos naturais envolve benefícios para a saúde, sendo que, Investigações realizadas sugerem que "a proximidade com animais de quinta associa-se a diminuição de problemas relacionados com asma e outras doenças alérgicas; do mesmo modo que o contacto com os microrganismos presentes no solo favorece o desenvolvimento do sistema imunitário" (Bilton et al., 2017, p. 51).

Em consonância com esta premissa, Santos (2020), destaca o impacto das atividades realizadas no exterior no fortalecimento do sistema imunitário quando defende que o contacto com os

microrganismos presentes no meio ambiente, assim como "(...) os pequenos cortes e arranhões que inevitavelmente acontecem, ajudam a criar defesas no organismo" (s/p).

De realçar, ainda, a influência que a atividade física tem na promoção de um sono reparador, assim como a exposição solar, permitindo sintetizar vitamina D, elementar no desenvolvimento durante a primeira infância (Santos, 2020).

1.4 Os obstáculos do brincar ao ar livre e na natureza

No decorrer da pesquisa sobre a temática do brincar ao ar livre, verificámos que, efetivamente, são diversos os benefícios do brincar no exterior e em contacto com a natureza, particularmente, na promoção do bem-estar e no desenvolvimento da criança.

Contudo, contrariamente a este pressuposto, assiste-se a "(...) uma elevada falta de acesso ao espaço natural e ausência de sensibilidade da sociedade em relação aos benefícios que estar ao ar livre tem sobre a saúde das crianças e jovens" (Neto, 2020, p. 55).

Nesta perspetiva, e após elencados alguns dos benefícios do brincar ao ar livre, a questão que daqui advém e nos inquieta é a seguinte: Quais os motivos que legitimam a permanência das crianças cada vez mais tempo em espaços fechados e muito menos em contacto com o ar livre?

É do conhecimento comum, que a ausência de tempo, atualmente, constitui uma justificação para que crianças e adolescentes tenham menos oportunidades de brincar ao ar livre e na natureza, tendo em conta que as atividades letivas e extracurriculares absorvem grande parte do seu dia.

Com efeito, as crianças encontram-se muito sobrecarregadas pelas referidas atividades, tendo um estudo internacional realizado pela Unilever Food Solutions alertado para a necessidade de se levarem as crianças para o exterior, afirmando que os reclusos têm mais tempo livre fora das celas do que têm as crianças no seu cotidiano (Neto, 2020).

Por sua vez, Tomás e Fernandes (2014), afirmam que, na sociedade em que vivemos, o brincar no exterior representa medo e violência, exigindo um aumento da supervisão por parte dos adultos, o que não acontecia "noutras infâncias", como por exemplo, na minha, no decorrer dos anos 80, na qual, a brincadeira ao ar livre existia, muitas das vezes, sem a vigilância permanente de uma figura parental.

Neste seguimento, Bilton et al. (2017, p. 17) referem que "o aumento do tráfego automóvel, a maior densidade populacional, a evolução das tecnologias e o crescente receio dos pais em relação a possíveis perigos ou acidentes a que as crianças possam estar sujeitas" promovem um crescente afastamento destas dos espaços ao ar livre.

Pereira (2021) admite que a brincadeira e o jogo ficam comprometidos devido à ausência de pares para brincar fora do contexto escolar, assim como a carência de espaços de que as crianças dispõem nos seus lares.

Por sua vez, Neto (2020), entende que o excesso de proteção parental, a cultura do medo de risco de acidentes, quer em contexto familiar, quer em contexto escolar; assim como a ausência de políticas públicas em Portugal que valorizem o planeamento de espaços escolares e urbanos verdes e a inexistência de equipamentos com valor lúdico e de risco estão a promover o afastamento das crianças do espaço exterior.

Por oposição, em países como a Alemanha, por influência da Universidade de Educação de Karlsruhe, têm vindo a ser instalados equipamentos lúdicos, como torres elevadas de escalada (Oltermann, 2021). Com efeito, no entender do autor, prevalece o reconhecimento de todos os benefícios para a criança ao contactar com o ar livre e em especial com equipamentos que possibilitam a aquisição de "competências de risco", pois só tendo proximidade com o risco a criança toma consciência e aprende a lidar com ele (Oltermann, 2021).

1.5 Benefícios do brincar arriscado

A crescente preocupação em proporcionar às crianças espaços reservados ao seu desenvolvimento desprovidos de germes, seguros e sem riscos, tem preservado a infância, no que respeita aos perigos subjacentes a esses espaços (Vale, 2013).

Contudo, sob outro ponto de vista, "(...) poderão estar a condicionar o desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar fora destes ambientes" (Vale, 2013, p. 11). Nesta linha de pensamento, a autora considera que os perigos e os riscos estão presentes nos lugares mais insuspeitos, e como tal, é necessário que as crianças possam construir defesas que lhes permitam melhor lidar com essas situações.

Assim, Vale (2013), afirma que oferecer à criança condições que lhe possibilitem conhecer e lidar com os riscos, permite-lhe não só reconhecer os seus limites, como também a habilita para que possa avaliar o meio ambiente no qual está inserida, "(...) levando-a a agir de modo mais controlado perante novas situações" (Vale, 2013, p. 12).

De salientar que o contacto com experiências de risco e a resultante superação de obstáculos, contribuem para a promoção da autonomia e da confiança da criança, favorecendo a exploração e a assunção de desafios futuros (Harding & Thomas, 2011, citados em Bento & Portugal, 2016).

Neste seguimento, Bento e Portugal (2016, p. 91), afirmam que "(...) lidar com riscos permite o confronto e a gestão do medo, potenciando-se o desenvolvimento de competências de resolução de problemas e atitudes de perseverança face aos desafios".

Em concordância com este pressuposto, Neto (2020), afirma que a criança só adquire a perceção do risco e dos seus limites quando confrontada com situações onde lhe é possibilitado o brincar arriscado supervisionado, permitindo à criança realizar atividades diversas, como saltar, escalar, trepar, correr, andar de bicicleta, andar de skate, jogar às apanhadas, jogar às escondidas, entre outras.

Ainda no entender do autor, o contacto com situações onde a criança tem a possibilidade de se superar, aventurar e socializar, constitui-se vantajoso para a sua saúde física e mental, nomeadamente, promovendo a aquisição de competências motoras, diminuindo a incidência de obesidade infantil, mitigando situações de stress e ansiedade, promovendo a autonomia, a maturidade e a capacidade de perceção dos seus limites e gestão de situações de incerteza.

2. Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo: dar voz às crianças

As rápidas e acentuadas mudanças trazidas pelo século XXI têm originado transformações no que respeita ao modo como a infância é vivida, sendo que, atualmente, a maioria das crianças, passa grande parte do dia em contextos de educação formal "(...) onde o brincar pode estar mais ou menos presente" (Silva & Sarmento, 2017, p. 40), dado que permanecendo a maior parte do tempo em espaços fechados, as possibilidades de escolha e exploração são mais restringidas.

Neste seguimento, Bilton et al., (2017), salientam que,

> Muitas vezes, as atividades estruturadas, controladas pelos adultos, sobrepõem-se ao brincar livre, sendo importante contrariar esta tendência e garantir que as crianças têm acesso a experiências de descoberta e aprendizagem no exterior, em que lhes é dada a possibilidade de decidir o que fazer, com quem e de que forma (p. 17).

Para Vale (2013) a criança detém pouco poder de decisão face às suas brincadeiras, admitindo que, "(...) apesar de os espaços para brincar serem destinados às crianças e ao seu desenvolvimento, estas são quem menos decide e intervém no seu processo de organização e estruturação, sendo os adultos quem toma todas as decisões" (p. 12).

Com efeito, importa dar voz às crianças, reconhecendo-as como atores sociais competentes, considerando que "(...) têm capacidade de agir e de intervir modificando a realidade e o curso dos acontecimentos" (Craveiro & Ferreira, 2007, p.16).

Este reconhecimento da capacidade da criança como ser competente na construção da sua aprendizagem e conhecimento, pressupõe que a mesma seja escutada e as suas opiniões respeitadas (Silva et al., 2016).

Na mesma linha de pensamento, Azevedo et al. (2019), consideram elementar que se escutem as crianças, ou seja, que se considere "(...) o que sentem, pensam, fazem, dizem, projetam, para que a intervenção educativa seja coerente e consonante com essa escuta" (p.3).

Oliveira - Formosinho e Formosinho (2013), realçam a importância de se identificar "(...) os interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e propósitos" (p. 13), por forma a desenvolver a motivação da criança para a aprendizagem.

Nesta compreensão, importa realçar que as crianças enquanto sujeitos de direitos, entre os quais, o direito à participação, ~~e~~ como afirma a "Convenção sobre os Direitos da Criança", de 1989, artigo 12º, devem ter a possibilidade de "(...) exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem,

sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade" (UNICEF, 2019, p.13).

Entendemos que, deve, portanto, ser-lhes proporcionada "(...) liberdade de decisão e controlo sobre o seu mundo lúdico, de descoberta e construção, num equilíbrio entre permissividade, proteção e planeamento educativo, criando oportunidades para novas experiências de aprendizagem" (Vale, 2012, p. 12).

Em concordância com essa pressuposição, Chilvers (2011, citado em Bento & Portugal, 2016), afirma que durante a brincadeira ao ar livre, é fundamental proporcionar às crianças autonomia para decidirem como e com quem brincar, reconhecendo-as como seres ativos e competentes na construção de conhecimentos através do brincar.

Na mesma linha de pensamento, Bento e Portugal (2016), defendem que "(...) reconhecer e valorizar o espaço exterior como um contexto pedagógico exige uma atitude de profundo respeito e confiança nas crianças enquanto melhores indicadores daquilo que é significativo e importante para elas" (p. 101).

De acordo com as Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar (OCEPE), (2016), "O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico" (Silva et al., 2016, p. 9).

Neste sentido, afigura-se não só que o adulto ouça a criança de forma a perceber os seus gostos e curiosidades, como também a observe enquanto brinca, identifique as suas características e gradualmente insira novos "(...) materiais, estruturas ou desafios que enriqueçam, expandam ou suscitem maior complexidade na ação" (Maxwell et al., 2008, citados em Bento & Portugal 2016, p. 101).

Desta forma, também Bilton et al. (2017), realçam a importância da observação "(...) contendo a vontade de intervir, dando tempo e espaço à criança para desfrutar de momentos só seus, como desenvolver atividades planificadas e estruturadas pelo adulto" (p. 46).

Neste seguimento, a forma como o adulto encara e oferece autonomia à criança para que esta possa explorar e brincar no exterior livremente, deve ser avaliada refletindo sobre o conhecimento de que dispõe face às competências e interesses da criança, assim como em função dos benefícios que possam daqui surgir para a mesma (Bento & Portugal, 2016).

2.1. O papel do educador/a na promoção da brincadeira ao ar livre e na organização do espaço exterior

Tendo em conta que, atualmente, as crianças passam grande parte do seu dia em contextos educativos, estes têm um papel preponderante no que respeita à promoção de oportunidades do brincar e em particular no incentivo de atividades lúdicas realizadas no espaço exterior (Bento & Portugal, 2016).

De realçar que os espaços, ambientes e materiais presentes nestes contextos educativos por norma manifestam "(...) o modo de pensar dos adultos que os estruturaram e organizaram, transportando crenças, valores e representações que condicionam o modo como se proporcionam as experiências de brincar às crianças" (Vale, 2013, p.11).

O educador possui um papel elementar no que concerne à motivação da criança para o brincar e explorar, contudo, importa salientar que proporcionar à criança oportunidades de brincar não é abandoná-la à sua sorte, pois, "(...) no ato de brincar, os adultos enquadram, sugerem e criam contextos de aprendizagem, facilitando os processos de aprendizagem da criança em múltiplas formas e direções" (Neto, 2020, p. 54).

> The play opportunities and environment should be well-planned, well-resourced, and supported by adults who understand the intended learning and are engaged with the children, so that the children experience joy and excitement as they develop skills and make new discoveries. (Council For Curriculum, Examinations And Assessment, [CCEA] 2022, p. 4).

Em concordância com esta perspetiva, entendemos que o adulto tem um papel fundamental no que respeita à promoção do brincar ao ar livre, nomeadamente, proporcionando "(...) experiências ricas e significativas, baseadas na identificação de interesses e necessidades das crianças" (Bento & Portugal, 2016, p. 99).

Neste seguimento, consideramos que, também, a frequência com que a criança brinca no exterior, assim como a duração e a qualidade das experiências ao ar livre são determinadas pelo apoio e estímulo que é dado pelo adulto, pelo que cabe a este incentivar a criança a explorar a brincadeira ao ar livre e na natureza.

Nesta linha de pensamento, Bilton et al. (2017), afirmam que,

> Mais do que "ensinar" ou "vigiar" as crianças nas suas explorações ao ar livre, importa cuidar para que o brincar no espaço exterior seja marcado por momentos de fascínio e de proximidade com a natureza, fomentadores de sentimentos positivos em torno do processo de aprendizagem (p. 29).

Assim sendo, importa salientar o papel do adulto quer na organização do espaço exterior, estimulando as crianças a explorar e a descobrir o mundo que as rodeia, quer na participação das brincadeiras das crianças, tendo em conta que no entender de Valério (2016), o seu envolvimento fortalece os laços afetivos com a criança e amplia o seu nível de interesse e motivação.

Ainda na sua interação com a criança, o adulto tem a oportunidade de a apoiar na resolução de inquietações que possam surgir durante a brincadeira, assim como, estimular a sua imaginação, proporcionando-lhe ideias, questionando-a e possibilitando a descoberta de soluções (Valério, 2016).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), ainda que muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma natural, nos diversos meios sociais em que vivem, um contexto de educação de infância pressupõe uma intencionalidade educativa, que se materializa através do acesso a um ambiente culturalmente rico e estimulante (2016).

Com efeito, o/a educador/a possui um papel preponderante no que concerne à organização do ambiente, observando e ouvindo a criança, por forma a melhor compreendê-la e a responder aos seus interesses e conhecimentos, conduzindo-a em direção à cultura (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Bento e Portugal (2016, p. 87), ressaltam também a importância do educador na organização do espaço exterior ao considerarem ser essencial "(...) assegurar espaços exteriores de qualidade, planeados e organizados com vista a responder adequadamente às necessidades e interesses dos seus utilizadores".

O espaço exterior constitui um meio favorecido para as atividades das crianças, dado que, ao brincar, têm a possibilidade de estabelecer diversas formas de contacto e exploração de diferentes materiais naturais, como paus, pedras, folhas, terra, água, entre outros.

Paralelamente, o espaço exterior oferece ainda a possibilidade de desenvolver diversas atividades físicas, essenciais ao desenvolvimento físico e motor (Silva et al., 2016).

Estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança (Silva et al., 2016, p. 27).

Face ao exposto, entendemos que, as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, tendo em conta que este acrescenta características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.

De realçar que o/a educador/a possui um papel elementar no que respeita ao envolvimento da criança na brincadeira, estimulando o brincar, ao proporcionar um ambiente educativo rico em "(...) materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar" (Silva et al., 2016, p. 11).

Desta forma, o/a educador/a, promove o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, assim como, oferece oportunidades para que ela possa iniciar a construção de uma autoestima saudável.

Por outro lado, a articulação de diversas áreas de desenvolvimento e de aprendizagem, vão permitir à criança mobilizar diversas formas de saber (Silva et al., 2016), facilitando o seu desenvolvimento holístico, o qual se constitui essencial para que a criança possa mobilizar competências e construir uma aprendizagem sustentada ao longo da vida.

Por conseguinte, entendemos que, para que se possa proporcionar à criança a aquisição de novas aprendizagens e um desenvolvimento integral, constitui-se essencial assegurar estímulos diversificados e experiências de convívio e aprendizagem fora de portas, reconhecendo o potencial do exterior como ambiente pedagógico, como acontece nos países nórdicos, cujo ensino infantil integra o modelo pedagógico de educação ao ar livre, designado escolas da floresta.

3. Modelo pedagógico Escolas da Floresta: o modelo de educação infantil ao ar livre

As escolas da floresta designam o modelo de educação de infância ao ar livre, cujo fundamento é a inserção das crianças e dos profissionais de educação na natureza, no decorrer do ano letivo (Casanova, 2018).

O currículo escolar desenvolve-se, maioritariamente, em espaços ao ar livre e em comunhão com a natureza, como a floresta, o campo ou a praia, e tem como fundamentos o jogo livre, o desenvolvimento de um espírito explorador e o comprometimento com a natureza (Casanova, 2018).

As escolas da floresta regem-se pela máxima "(...) «não há mau tempo, mas roupas inadequadas»" (Casanova, 2018, p. 52), assim sendo, independentemente do clima, frequentemente, as crianças saem para passear no bosque, sendo que estas saídas proporcionam oportunidades ricas de aprendizagem, ao possibilitar "Observar os caminhos, as plantas, ouvir os ruídos da natureza – o vento, a água caindo – subir em árvores, coletar produtos vegetais de todo o tipo" (Lordelo & Rothle, 2006, s/p.)

De acordo com Casanova (2018), este modelo adquiriu expressão nos países escandinavos, na segunda metade do século XX, tendo adesão por parte dos países vizinhos e propagando-se pelo mundo ao longo das últimas três décadas.

As escolas da floresta surgiram ancoradas nas ideias de Froebel, o qual seguindo as ideias de Pestallozzi, introduziu o termo «jardim de infância» "(...) abrindo o primeiro centro em 1837 na cidade alemã de Blankenburg" (Casanova, 2018, p. 53), tendo disseminado modelos educativos que promovem o contacto com a natureza e realçam a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Outra influência elementar" (...) foram as escolas ao ar livre das primeiras décadas de 1900, espaços criados com a dupla função de cuidar da educação e da saúde das crianças" (Casanova, 2018, p. 53).

No entender da autora

> O princípio da natureza como meio educador, o entendimento da criança enquanto um sujeito possuidor do desejo inato pelo aprender, a centralidade do brincar no processo de desenvolvimento e a criação de métodos pedagógicos que encorajassem a curiosidade natural e o desejo de exploração infantil são alguns dos legados desse período histórico ao campo da educação, que inspiraram movimentos de renovação pedagógica no século seguinte (2018, p. 53).

Assim, este modelo foi adotado por vários países, nomeadamente pela Noruega, onde as diversas formas de educação infantil são designadas "(...) *barnehage* (a palavra norueguesa para jardim de infância)" (Lordelo & Rothle, 2006, s/p.), o qual acolhe crianças dos zero aos seis anos, com a

especificidade de "(...) proporção de crianças por adulto: de zero a três anos, um adulto por três crianças; de três a seis anos, um adulto por seis crianças" (Lordelo & Rothle, 2006, s/p.).

De acordo com os autores referidos, na Noruega, o sistema de educação infantil visa assegurar o cuidado das crianças cujas mães se encontram a trabalhar, promovendo, desta forma, a igualdade entre homens e mulheres, assim como, "(...) fornecer oportunidades para o desenvolvimento da criança", dado que esta é "(...) vista como um ser de direitos (Lordelo & Rothle, 2006, s/p.).

Com efeito, o currículo infantil norueguês procura não sobrecarregar a criança com demasiadas exigências académicas, por oposição, reconhece e evidencia "(...) o direito a uma infância mais livre e mais prazerosa, de modo que os objetivos educacionais, que traduzem a perspectiva do adulto, não devem sobrepujar os interesses e perspectivas da criança" (Lordelo & Rothle, 2006, s/p.).

Os autores (2006), salientam ainda que este modelo de educação privilegia o desenvolvimento de competências sociais e o cooperativismo, assim como o "(...) desenvolvimento de habilidades físicas, desenvolvimento emocional e auto-expressão (2006, s/p.).

Sendo o enfoque da educação infantil na noruega o espaço exterior e o contacto com a natureza, as áreas externas dos jardins de infância contemplam equipamentos e materiais tão diversos como; "(...) balanços, caixas de areia, escorregadeiras, entre outros" (Lordelo & Rothle, 2006, s/p.). sendo que, determinados *barnehage* dispõem ainda de "(...) labirinto de pedra, uma árvore caída, bancos semicirculares formando uma espécie de arena, redes de cordas, entre outros" (Lordelo & Rothle, 2006, s/p.). Exemplos desses arranjos externos especiais podem ser vistos abaixo, nas figuras 1, 2, 3 e 4.

No espaço exterior, existem ainda equipamentos como "Velocípedes, bolas e carrinhos (...)", "Materiais como argila, tinta, papel, cola, entre outros, também existem em quantidade e são usados regularmente" (Lordelo & Rothle, 2006, s/p.). A criança detém autonomia para brincar livremente, sozinha ou em pares, sem o controle do adulto, que apenas fica por perto, vigiando, encorajando atividades, disponibilizando objetos ou interferindo se necessário (Lordelo & Rothle, 2006, s/p.).



(Fonte: Lordelo & Rothle, 2006)

Figura 1–Tronco de árvore



(Fonte: Lordelo & Rothle, 2006)

Figura 2–Espaço "assembleia"



(Fonte: Lordelo & Rothle, 2006)

Figura 3–Arranjo de pedras



(Fonte: Lordelo & Rothle, 2006)

Figura 4–Árvore rodeada por cerca de madeira

No jardim de infância na Noruega, as atividades que são proporcionadas têm como intuito promover a descoberta e a exploração por parte da criança, o que significa que há o cuidado em organizar o ambiente e planificar as atividades de forma que "(...) a criança seja exposta a uma variedade de experiências, nas quais possa descobrir coisas novas (...)" (Lordelo & Rothle, 2006, s/p.)., sendo que ao longo deste processo é expectável que a criança desenvolva "(...) a sua motivação para a descoberta e a ação, bem como sentimentos de autoconfiança em suas habilidades de capacidade de aprendizagem" (Lordelo & Rothle, 2006, s/p.).

Em suma, o currículo infantil tem o seu enfoque nas atividades ao ar livre, no contacto com a natureza e no desenvolvimento de competências motoras sem colocar demasiada enfâse no desempenho académico.

Com efeito, neste tipo de ensino, é expectável que, mais do que preparar a criança para a escola, no sentido de adquirir o alfabeto ou os números, importa, sobretudo, que adquira "Familiaridade com sons, conceitos de quantidade, percepção de formas (...)", "(...) seja capaz de conviver com outras crianças e adultos cooperativamente, que saiba comunicar desejos, necessidades e emoções, que tenha

desenvolvido uma identidade positiva e que seja capaz de reconhecer e solidarizar-se com as necessidades e sentimentos dos outros" (Lordelo & Rothle, 2006, s/p.). Por outro lado, importa também que a criança adquira competências como coordenação motora, domínio do corpo, destreza e força (Lordelo & Rothle, 2006, s/p.).

Em Portugal, também existem escolas que seguem o modelo pedagógico forest school, entre elas "A Escola Lá Fora", cujos princípios pelos quais se rege são os seguintes: respeitar as caraterísticas e o ritmo de desenvolvimento individuais de cada criança; valorização da brincadeira livre como oportunidade de aprendizagem; respeito pela liberdade da criança, valorização e promoção da ligação com a natureza e cooperação com o outro (Escola Lá Fora, 2020, s/p.).

Desde 2017, existe também a Associação Escola da Floresta, a qual "Oferece oportunidades para o desenvolvimento holístico (...)", com base "(...) no brincar, na exploração e no contacto com riscos controlados" (Associação Escola da Floresta, s/p).

De salientar, alguns benefícios do brincar em contacto com a natureza, de acordo com a Associação Escola da Floresta (2017),



As crianças que brincam e aprendem ao ar livre são, tendencialmente, mais alegres e calmas; aprendem ao seu ritmo, com liberdade e de acordo com os seus interesses;

(Fonte: Associação Escolas da Floresta)

Figura 5-Alegria e diversão



As crianças que possuem autonomia para gerir a sua aprendizagem explorando e experimentando as suas ideias; fortalecem a sua confiança e autoestima devido às diversas oportunidades de resolução de problemas que a natureza proporciona;

(Fonte: Associação Escolas da Floresta)

Figura 6-Confiança, autonomia e autoestima



A exposição progressiva ao risco, em ambiente controlado e sob supervisão dos adultos, proporciona às crianças o desenvolvimento de competências, designadamente, a resiliência, noção do seu corpo e dos seus limites, bem como gestão de risco.

(Fonte: Associação Escolas da Floresta)

Figura 7-Exposição ao risco



O contacto com a natureza facilita oportunidades de desenvolvimento motor e coordenação, nomeadamente, a aquisição de competências como desenhar, moldar, entrelaçar, construir, balançar, trepar, tropeçar, correr e saltar, entre outras.

(Fonte: Associação Escolas da Floresta)

Figura 8-Desenvolvimento motor



Proporcionar à criança momentos para estar sozinha em contacto com a natureza, ou em interação com o outro, permitem-lhe desenvolver uma melhor consciência de si mesmo, assim como criar laços e fortalecer amizades. Ao melhorar as competências socio emocionais, assim como o conhecimento e a perceção sobre a natureza, é promovida a consideração e proteção por si, pelo outro e pela natureza, promovendo desta forma escolhas mais acertadas.

(Fonte: Associação Escolas da Floresta)

Figura 9-Autoconhecimento, empatia com o Outro e com a Natureza



As crianças que têm a possibilidade de explorar e brincar ao ar livre demonstram maior espírito de entreajuda, trabalho em equipa e cooperação, em prol de um objetivo comum, apresentando-se menos competitivas.

(Fonte: Associação Escolas da Floresta)

Figura 10-Cooperação

Da mesma forma, no entender de CCEA (2022), o brincar ao ar livre constitui um dos melhores ambientes de aprendizagem possíveis, tendo em conta que oferece às crianças oportunidades de "(...) develop negotiation skills, problem-solving, self-regulation strategies, social skills, and healthy relationships with their peers and adults" (p. 4).

Ainda no entender dos autores, brincar ao ar livre possibilita às crianças aperfeiçoar diversas áreas de aprendizagem, assim como permite melhorar a Saúde social, emocional e mental das mesmas.

Com efeito, CCEA (2022), realçam os benefícios do brincar ao ar livre no que respeita à saúde emocional, quando afirmam que "Being physically active, spending time outdoors and connecting with

nature can affect emotions and allow for relaxation, calmness and a heightened sense of wellbeing" (p. 4).

4. Consequências da privação do brincar

Apesar de o ato de brincar ser considerado, por diversos especialistas e profissionais de educação, essencial para o desenvolvimento pleno e saudável de cada individuo, nem sempre é salvaguardado o direito das crianças ao brincar e à qualidade de vida, o que poderá acarretar inevitáveis consequências, nomeadamente, "(...) no desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais nas crianças, independentemente da idade, do género, da raça, da situação geográfica ou cultural (Neto, 2020, p. 59).

Sob esta premissa, Neto (2020, p.17), afirma que devido aos adultos não possibilitarem às crianças oportunidades de brincar e brincar em liberdade, estas "(...) estão a tornar-se totós, verdadeiros analfabetos a nível motor", sendo que uma parte significativa das crianças do 1º ciclo, não sabe dar uma cambalhota simples.

Ao nível cognitivo, Neto (2020), defende que a privação do brincar e do ser ativo na infância, impedindo que as crianças se movam livremente na natureza e em contacto com o ar livre, para além de afetar a imaginação e a criatividade, pode resultar em consequências como "(...) um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró social, essencial entre outras coisas para adequadas tomadas de decisão" (p. 40).

Ainda no entender do autor, a redução significativa ou a ausência do brincar na vida dos seres humanos, devido a situações traumatizantes, como por exemplo, de guerra, fome, falta de afeto, doença, bullying, violência doméstica, trabalho infantil, entre outras, podem induzir a "(...) problemas relacionados com comportamentos negativos ou inadequados (agressividade, tristeza, melancolia, perturbações e desordens mentais, indisciplina), relações sociais entre pares comprometidas, delinquência, dificuldades de transição da infância para a adolescência e idade adulta, etc" (Neto, 2020, p. 40).

Neste seguimento, a criança que não brinca não desenvolve mecanismos para lidar com o mundo, por conseguinte,

> O medo e a insegurança incrementam-se, perde-se experiência de vida, diminui o pensamento emocional. E podem surgir sintomas físicos, psicossomáticos, como dores de barriga e de cabeça, problemas de pele ou alergias, relacionados com um espaço essencial que falta à criança. Quando não brinca a criança não desenvolve a flexibilidade mental (Vasconcelos, s.d, citada em Neto, 2020, p. 42).

Por sua vez, Gray (2011), corrobora com estas ideias ao afirmar que a diminuição do tempo dedicado ao brincar é proporcional ao aumento de estados de ansiedade e depressão por parte da criança; promove o aumento do narcisismo, diminuindo a empatia e o sentido de segurança.

Consequentemente, ao nível físico, o declínio do tempo e do espaço para o brincar e a atividade física, potenciam o excesso de peso e a obesidade, assim como aumentam a possibilidade de incidência de diabetes, doenças cardíacas e respiratórias (Neto, 2020, p. 59).

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo será abordada a metodologia utilizada na investigação, os objetivos e a questão de investigação, assim como o contexto de investigação e os participantes no estudo.

Por fim, são apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de análise de dados e a dimensão ética e descrição do estudo.

1.Opção metodológica

Esta investigação integra-se numa abordagem qualitativa, tendo adotado como procedimento metodológico o estudo de caso, pois consideramos ser o mais adequado para dar resposta aos objetivos da investigação, tendo em conta a nossa pretensão de construir conhecimento acerca de um contexto em particular, assim como dar resposta ao seguinte objetivo geral: *Identificar o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar.*

Para o efeito, procurou-se dar voz às crianças, educadoras de infância e familias, por forma a compreender as suas perspetivas face ao brincar ao ar livre, assim como conhecer a importância atribuída ao brincar ao ar livre pelas crianças, educadoras e famílias.

No entender de Coutinho (2011), os estudos que derivam da investigação qualitativa são focados no sentido, nos significados e na compreensão, tendo como objeto de estudo situações naturais, como ações individuais e interações sociais.

Na investigação qualitativa não se aceita a uniformização dos comportamentos, mas a riqueza da diversidade individual, sendo que o propósito do investigador não é generalizar, mas particularizar, pois, interessa sobretudo compreender o fenómeno do ponto de vista daqueles que investiga.

Por conseguinte, o objetivo desta metodologia é a compreensão do sentido de uma realidade social, através da descrição de um fenómeno tal como é vivido e relatado pelos participantes.

Importa salientar que o investigador deve assegurar que os dados ou resultados de investigação refletem as experiências e os pontos de vista dos participantes e não os seus (Coutinho, 2011).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação parte da observação, com a inserção do investigador no contexto que pretende investigar, com o objetivo de recolher os dados no meio natural em que ocorrem.

Em virtude deste estudo pretender refletir sobre a infância e as oportunidades do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar, optamos por desenvolver um estudo de caso, o qual permite ao investigador "(...) focalizar a sua pesquisa em uma problemática emergente, e sendo centrado em

um contexto educativo específico, permitirá captar a sua complexidade enquanto sistema delimitado e integrado, cujos limites nem sempre são fáceis de entender" (Neves, 2016, p.16, citado em Martins e Neves, 2020, p. 125).

Amado (2014), corrobora com este pressuposto, ao defender que o estudo de caso é um método que possibilita adquirir conhecimento sobre um individuo, uma organização, um determinado acontecimento e/ou alteração sucedida numa região, sendo que, este método, preocupa-se sobretudo em compreender as particularidades do fenómeno em estudo.

Por conseguinte, e em concordância com este pressuposto, consideramos que este método será o mais adequado para a nossa investigação, tendo em conta que pretendemos compreender particularmente as perspetivas das crianças, das educadoras de infância e das famílias face ao brincar ao ar livre no contexto natural em que ocorre, para tal, nada como ir ao terreno investigar.

1.1 Objetivos e questão de investigação

Os objetivos são norteadores do projeto, uma vez que é através dos mesmos que organizamos, estruturamos e definimos as atividades a implementar. Ou seja, os objetivos são "(...) os propósitos que pretendemos alcançar com a execução de uma ação planificada.

Os objetivos de um projeto constituem o ponto central de referência, são eles que definem a sua natureza mais específica e dão coerência ao plano de ação" (Serrano, 2008, p. 44).

Relativamente aos objetivos gerais, estes "(...) são aqueles propósitos mais amplos que definem o quadro de referência do projeto" (Espinoza, 1986, p. 86, citado em Serrano, 2008, p. 45).

Por esta razão, formulamos o seguinte objetivo geral: *Identificar o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar.*

Os objetivos específicos são mais precisos, ou seja, têm apenas uma interpretação/significado e não são tão abstratos como os objetivos gerais (Serrano, 2008), nesta medida definimos os seguintes objetivos específicos:

Compreender as perspetivas das crianças, dos educadores/as e das famílias sobre o brincar ao ar livre;

Compreender a importância dada ao brincar ao ar livre na perceção das crianças, dos educadores/as e das famílias.

Neste seguimento, definimos a seguinte *Questão de investigação* – Qual o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar?

1.2 Contexto de investigação e participantes

A presente investigação foi desenvolvida numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada no norte do país, mais concretamente no distrito de Vila Real, a qual decidimos designar de Jardim da Alegria.

A IPSS possui valências de creche e Jardim de Infância, sendo constituída por quatro salas: uma sala de creche, uma sala de 3 anos, uma sala de 4 anos e uma sala de 5 anos, oferecendo resposta a cerca de 50 crianças.

Participaram neste estudo as educadoras de infâncias da sala dos 4 e dos 5 anos, respetivamente, onze crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, assim como seis encarregados de educação.

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De modo a recolher os dados de que necessitamos para dar respostas a esta investigação, tornou-se importante definir algumas técnicas de recolha de dados, designadamente, procedi à elaboração de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de aferir as perspetivas das famílias (Anexo 6) e dos/as educadores/as (Anexo 5) e grupo focal, baseado no guião correspondente (Anexo 4), com o objetivo de dar voz às crianças e conhecer as suas perceções sobre o brincar ao ar livre, nomeadamente, perceber de que forma brincam e qual a importância atribuída pelas crianças ao brincar e ao brincar ao ar livre.

Com efeito, a nossa escolha recaiu sobre estas técnicas, pois consideramos serem as mais indicadas tendo em conta o público-alvo e os objetivos da investigação.

Amado (2014), refere que a técnica do *focus group* ou grupo focal pretende envolver um grupo de pessoas que representem determinada população na discussão de um tema previamente definido, mediante a orientação de um moderador que guiará a conversa, por forma a que esta não ultrapasse o tema em debate. Importa realçar que, a interação que se desenvolve no interior do grupo é "(...) o principal meio e fonte de produção de dados e é a sua principal característica – o que distingue esta metodologia de outras estratégias de investigação (...) (p. 226), partindo do pressuposto de que a interação permite ampliar o conjunto de respostas possíveis.

Por sua vez, Galego e Gomes (2005), entendem que o *focus group,* sendo uma técnica de pesquisa de natureza qualitativa, tem interesse em "(...) procurar o sentido e a compreensão dos complexos fenómenos sociais, onde o investigador utiliza uma estratégia indutiva de investigação, sendo o resultado amplamente descritivo" (p. 177).

Na mesma linha de pensamento, Morgan,1997, citado em Galego & Gomes, 2005), defende que o *focus group,*

> (...) visa o controle da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não directivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reacções dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários (p. 177).

Em suma, o *focus group*, enquanto ação previamente estruturada e dirigida a um determinado grupo, possibilita ao investigador maior flexibilidade na recolha de dados, o que não se garante em técnicas e/ou métodos não-directivos (Galego & Gomes, 2005).

Todavia, quando o *focus group* é realizado com crianças, como no caso desta investigação, devemos ter em consideração alguns aspetos em particular, de forma a maximizar a sua eficácia (Morgan

et al., 2002, citados em Sá et al., 2021), designadamente, importa compreender as suas diversas etapas, as quais passamos a elencar de forma resumida: planeamento, preparação, moderação, análise e divulgação dos resultados.

Relativamente à etapa do planeamento, esta diz respeito à elaboração de um guião de moderação por forma a facilitar a recolha da informação. A fase de preparação inclui a seleção e a constituição do grupo, o qual não deverá incluir mais do que oito elementos, "(...) pois quanto maior for o grupo, menor será a oportunidade de interação (Gibson, 2007, citado em Sá et al., 2021, p. 44); de salientar que na seleção do grupo importa sobretudo ter em consideração o grau de proximidade entre as crianças, sendo que quanto maior a proximidade, maior a possibilidade de as crianças se sentirem confiantes e, consequentemente, maior a sua participação na conversa; por sua vez, também o desenvolvimento cognitivo e a habilidade linguística da criança podem repercutir-se na sua participação, sendo que, importa assegurar que as crianças possuam boa capacidade de comunicação e compreensão do que lhes é perguntado; ainda de acordo com os referidos autores o local onde é realizado o *focus group* também revela grande importância, tendo em conta que "(...) deverá ser um espaço conhecido para não provocar desconforto e/ou ansiedade" (2021, p. 44). No que respeita à fase da moderação, importa, particularmente, fazer com que as crianças se sintam à vontade, "quebrando o gelo" com questões divertidas, especialmente se o moderador for alguém desconhecido para as crianças e clarificar que não há respostas certas ou erradas, tratando-se somente de uma conversa informal; por fim, importa destacar a atitude a adotar pelo moderador, sendo que uma atitude divertida e simpática transmitirá segurança às crianças, promovendo a conversa.

Posteriormente será efetuada a análise dos dados, a qual "(...) consiste na transcrição da gravação, sendo extraídas todas as informações relevantes para o estudo" (Sá et al., 2021, p. 43). Por fim, a fase da divulgação dos resultados deve agregar algumas transcrições por forma a facilitar e a corroborar a interpretação do investigador.

Relativamente à técnica da entrevista, estando esta associada aos estudos de natureza interpretativa, configura-se essencial na compreensão de perceções, significados e/ou representações sociais dos indivíduos, face a determinados assuntos ou realidades, assim como no sentido que atribuem às suas ações, dado que possibilita o acesso privilegiado a informação detalhada (Morgado, 2013, referido em Sá et al.,2021).

É uma técnica que se assume, aparentemente, fácil de concretizar, bastando para a sua operacionalização, possuir alguma empatia e boa capacidade de comunicação (Ferreira, 2014).

Todavia, de acordo com Ferreira (2014), esta técnica obedece a um conjunto de pressupostos, sendo que, a sua finalidade não é simplesmente obter respostas fechadas, mas sim explicações de factos, existindo para o efeito, diversas técnicas a utilizar.

Com efeito, ao realizar uma entrevista, importa sobretudo que o entrevistador adote "(...) o hábito de refletir sobre a formulação e sequência das suas perguntas, os efeitos das suas perguntas sobre o discurso do entrevistado" (Ferreira, 2014, p. 90) , o que poderá implicar uma restruturação do guião no decorrer da entrevista, tendo em conta as respostas dadas pelo entrevistado, daí que sejam tão importantes a criatividade e a capacidade de improvisação do entrevistador, por forma a reformular as questões e obter a informação que é pertinente.

Por conseguinte, entendemos que uma entrevista não se restringe à aplicação de um guião estático, previamente elaborado em bases teóricas, sendo que, fundamentalmente, importa que o entrevistador ouça com muita atenção o entrevistado, adote uma atitude recetiva às suas perspetivas e possua "(...) flexibilidade e habilidade em responder adequadamente, sob a forma de pergunta, aos tópicos que emergem no decorrer da entrevista" (Ferreira, 2014, p. 191),

Em suma, apreendemos que a entrevista é uma técnica que sendo dinâmica, "(...) implica um contínuo movimento de ir-e-vir por parte do investigador, criativo, interativo e recíproco, entre a escuta atenta do entrevistado que tem pela frente, a compreensão do seu esquema narrativo (...)" (Ferreira, 2014, p. 192), com efeito, consideramos que a informação necessária só surgirá mediante a formulação das questões adequadas aos entrevistados, existindo, portanto, toda uma arte de entrevistar!

Quanto à sua tipologia, as entrevistas podem ser categorizadas em entrevistas diretivas ou estruturadas, semidiretivas ou semiestruturadas e não diretivas ou não estruturadas, consoante o grau de liberdade atribuído ao entrevistado (Morgado, 2013, referido em Sá et al., 2021, p. 18).

Neste estudo em particular, os dados foram recolhidos com recurso a entrevistas semiestruturadas, as quais, apesar de haver um guião previamente estabelecido (Anexos 5 e 6), com o objetivo de orientar a recolha da informação "(...) se assemelham a uma conversa (...)" (Sá et al., 2021, p. 34), que se desenvolve de forma flexível, tendo o investigador autonomia para recorrer a todas as perguntas delineadas ou não, assim como possibilidade de alterar a ordem das mesmas (Hill, 2014, citado em Sá et al., 2021) ou até abertura para que, possam surgir novas perguntas, decorrentes da interação, permitindo, desta forma,"(...) os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (Bogdan & Biklen, 1999, p.136).

2.1 Procedimentos de análise de dados

Da mesma forma que numa investigação se constitui importante a definição dos instrumentos de recolha de dados, impõe-se saber analisá-los e interpretá-los de forma critica e imparcial, por forma a dar resposta aos objetivos do estudo e retirar conclusões.

Esta análise e interpretação, integrada numa perspetiva de investigação qualitativa, configura-se essencial para extrair as representações sociais inerentes aos diversos atores sociais, sobre determinada temática de investigação (Gomes, 2007).

Neste seguimento, Wolcott (1994, citado em Gomes, 2007), salienta que na análise o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas. Posteriormente, na interpretação, "(...) buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado" (Wolcott, 1994, citado em Gomes, 2007, p. 80).

Contudo, de realçar que, no entender de Amado (2017), antes de se iniciar o processo de codificação e categorização, importa escolher qual o procedimento a utilizar, sendo que é possível optar "(...) pelo tipo de procedimento: fechado, aberto ou misto" (p. 313).

Relativamente ao procedimento fechado, este constitui a elaboração de categorias prévias, *a priori,* as quais resultam do enquadramento teórico e da revisão bibliográfica; no que respeita ao procedimento aberto, este contempla a construção de categorias *a posteriori*, ou seja, são definidas categorias indutivas decorrentes da análise; por fim, o procedimento pode ser designado misto, quando se combinam os dois procedimentos anteriores, ou seja, quando o investigador define simultaneamente "(...) categorias prévias e categorias que ele próprio cria indutivamente a partir dos dados (...)" p. 314).

Com efeito, na presente investigação, utilizou-se o procedimento fechado, tendo sido definidas categorias *a priori*, em função dos objetivos do estudo e da revisão de literatura.

Por forma a operacionalizar a análise de conteúdo, primeiramente, foi crucial organizar a informação recolhida, desta forma, comecei por ouvir as entrevistas e realizar a sua transcrição, selecionando a informação mais relevante tendo em conta os objetivos a que nos propusemos.

Por conseguinte, filtrados os dados, toda a informação foi sujeita à técnica de análise de conteúdo, a qual consideramos a mais adequada, tendo em conta que permite analisar rigorosa e objetivamente a representação dos conteúdos, mediante a sua codificação e organização em categorias e subcategorias, por forma a extrair o seu significado total (Amado, 2017).

Assim, partindo da transcrição das entrevistas, selecionei a informação mais relevante, a qual recortei, designando unidades de registo.

Seguidamente atribui um código a cada uma das unidades de registo, conforme o sentido que lhes atribui, procurando desta forma, agrupá-las em função da sua semelhança, resultando em categorias e subcategorias de análise.

Uma vez terminada a codificação de todas as unidades de registo em função da sua analogia, procurou-se retirar inferências interpretativas, por forma a obter a sua clarificação e compreensão, elaborando uma pequena análise e discussão dos dados obtidos.

Em concordância com este pressuposto, Bardin (1977), afirma que o processo de categorização consiste em "(...) classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptiveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial" (p. 37), por forma a facilitar a interpretação dos dados e dar resposta à problemática da investigação.

Desta forma, entendemos que a análise de conteúdo procura estabelecer uma conexão entre as estruturas linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas de um individuo, sendo de realçar que, de acordo com Bardin (1977), a leitura dos conteúdos por parte do analista, não deve ser levada <<à letra>>, mas antes o realçar de um sentido que se encontra latente, podendo para o efeito, analisar-se, por exemplo, a frequência com que determinado termo é utilizado no discurso do sujeito, assim como auxiliar-se "(...) de um indicador linguístico (ordem de sucessão dos elementos significantes, extensão das <<frases>>), ou paralinguistico (entoação e pausas) (p. 42).

3. Dimensão ética e descrição do estudo

Por forma a iniciarmos a investigação, solicitamos autorização à pessoa responsável pela IPSS, a qual se mostrou bastante agradada pela temática em estudo, tendo referido ser sua intenção colocar uma caixa de areia no espaço exterior do jardim de infância, para que as crianças possam beneficiar do potencial que é brincar ao ar livre e em particular com materiais naturais.

Após esta calorosa receção, reuni com a educadora de infância da sala dos cinco anos (Ed.1), com o intuito de me apresentar e de dar a conhecer os objetivos do estudo, bem como as técnicas de recolhas de dados que nos propúnhamos a utilizar.

Posteriormente, foi entregue um documento com um pedido de consentimento informado às famílias (Anexo 1), o qual "(...) consiste numa espécie de negociação estabelecida entre o investigador e os participantes sobre o que é esperado de ambas as partes durante o processo" (Amado, 2017, p. 407), esclarecendo os aspetos mais relevantes da investigação, nomeadamente, os objetivos da mesma e a metodologia a ser utilizada.

Enquanto aguardava resposta das famílias relativamente à investigação, estabeleci a construção do guião das entrevistas a realizar às educadoras de infância e aos encarregados de educação, assim como o guião do *focus group* a ser realizado com as crianças, tendo posteriormente efetuado a sua validação.

Para o efeito, entrevistei uma educadora de infância e uma criança, tendo ambas as conversas decorrido de forma agradável e tranquila. Este procedimento designado de pré-teste ou estudo preliminar, deve ser aplicado a um público com características idênticas aos sujeitos que compõem a amostra da investigação, por forma a verificar a sua adequação e credibilidade (Sá et al., 2021).

Após reunidas as autorizações por parte dos encarregados de educação, fui contactada pela Ed.1, a qual referiu que somente oito crianças tinham autorização para participar no estudo.

Neste seguimento, desloquei-me ao Jardim da Alegria para recolher as referidas autorizações e a Ed.1 levou-me até às crianças, para que se começassem a familiarizar comigo, tendo referido que em breve eu voltaria para conversar com elas.

Assim sendo, na semana seguinte voltei ao Jardim da Alegria, por forma a obter o consentimento das crianças, tendo-lhes explicado, numa linguagem simples, que estava a fazer um estudo, pois queria saber mais sobre o brincar ao ar livre, tendo-lhes perguntado se me queriam ajudar, realçando o direito "(...) de se sentirem livres para decidir quanto à sua participação no mesmo e o de saberem que poderão

abandonar a qualquer momento o processo, sem que isso lhes traga penalizações (Amado, 2017, p. 407).

De realçar que ao iniciar-se uma investigação qualitativa é necessário considerar alguns aspetos éticos, nomeadamente, informar os sujeitos sobre os procedimentos a decorrer ao longo da investigação, assim como assegurar a sua proteção contra quaisquer possíveis danos inerentes ao estudo, pressupostos particularmente importantes quando se trata de uma investigação com crianças (Bogdan & Biklen,1994).

Com efeito, e após ter ouvido as crianças, tendo em conta que são atores sociais competentes e parte ativa desta investigação, expliquei-lhes que iria gravar a nossa conversa somente para que depois fosse mais fácil analisar os dados recolhidos, salientando que no decorrer do estudo seriam asseguradas a confidencialidade e a privacidade, pelo que prevaleceria o anonimato de cada uma.

As crianças manifestaram-se entusiasmadas com a sua participação na investigação, tendo, na generalidade colaborado de forma fluida, sendo que, no fim da nossa conversa, uma criança perguntou se eu voltaria ao Jardim da Alegria novamente, o que me deixou bastante feliz. Voltei em breve para entrevistar a Ed.1.

Posteriormente, após ter ouvido todos os encarregados de educação em entrevista voltei ao Jardim da Alegria, por forma a falar com a educadora de infância responsável pela sala dos 4 anos (Ed.2), tendo-lhe explicado em que consistia a investigação e perceber se estaria disponível para colaborar, tendo a mesma referido que seria mais viável uma entrevista online, em horário pós-laboral.

Após a concretização da entrevista, dirigi-me novamente ao Jardim da Alegria, munida dos consentimentos informados para que pudessem ser entregues às famílias das crianças da sala dos 4 anos, tendo-se verificado, após uma janela temporal de duas semanas, que somente três crianças tinham autorização para participar na investigação.

Neste seguimento, agendei com a Ed.2 nova ida ao Jardim da Alegria, para conversar com as crianças, as quais, inicialmente, se mostraram bastante tímidas, tendo sido necessário "quebrar o gelo", estando a Ed.2 presente ao longo da entrevista, sendo que no decorrer da conversa foram ficando mais à vontade.

Uma vez terminado o grupo focal com as crianças, a Ed.2 ficou de contactar os encarregados de educação das mesmas, via grupo de WhatsApp, por forma a verificar a sua adesão, contudo, não revelaram qualquer disponibilidade, mesmo após o meu contacto telefónico.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos simultaneamente a análise e discussão dos resultados obtidos através do *focus group* realizado às crianças, e das entrevistas às educadoras de infância e encarregados de educação.

A referida análise, será concretizada em função dos objetivos delineados para o estudo e em articulação com a questão de investigação, considerando, desta forma, as perspetivas sobre o brincar ao ar livre, assim como a importância atribuída ao brincar ao ar livre, pelos diversos atores sociais envolvidos na investigação.

Neste sentido, como referido anteriormente, os dados recolhidos foram ordenados segundo categorias e subcategorias de análise e apresentados em tabelas, realizando-se seguidamente uma breve discussão acerca dos aspetos que consideramos mais relevantes.

Por forma a desenvolver a articulação entre a parte teórica e a parte prática deste estudo, e de forma a introduzir a temática em estudo, primeiramente, começamos por explorar o conceito do brincar, assim como, o seu significado para as crianças.

Com efeito, de forma a conhecer a conceção das crianças sobre o brincar, e o brincar ao livre, foram realizados dois grupos focais a onze crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Inicialmente realizei o grupo focal com oito crianças da sala dos 5 anos e, posteriormente com três crianças da sala dos 4 anos.

Por forma a preservar a confidencialidade e a privacidade de cada criança, e simultaneamente a sua identificação, atribuímos a cada uma um código, identificando-as conforme a idade, como é possível verificar na tabela abaixo.

Tabela 1-Codificação das crianças

Identificação da criança	Idade
C1	5
C2	5
C3	5
C4	5
C5	5
C6	5
C7	5
C8	5
C9	4
C10	4
C11	4

Tabela 2-Conceções das crianças sobre o brincar

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Brincar	Conceção das crianças sobre o brincar	Jogar futebol	"Jogar à bola" (C7)
			"Para mim jogar à bola" (C6)
			"É jogar à bola" (C3)
			"Jogar à bola" (C4)
		Correr	"Correr ao ar livre" (C5)
		Equipamentos lúdicos	"Baloiços" (C9)
			"Gosto de brincar no escorrega" (C10)
		Brincar com brinquedos	"Brincar com o castelo que estava a brincar lá fora'' (C2)
			''É na sala... com os bonecos'' (C11)
		Partilha	"É brincar com os amigos e partilhar" (C1)
		Fazer jogos	"Fazer jogos" (C8)

Dados obtidos através do grupo focal com as crianças

De acordo com a tabela 2, em resposta à questão "o que é brincar?", constata-se que as crianças identificaram as brincadeiras que mais gostam de realizar, sendo que a maioria dos inquiridos assinalou brincadeiras livres efetuadas no espaço exterior, entre as quais *"Jogar à bola" (C7)"*, referido por quatro crianças, *"Correr ao ar livre" (C5), "Baloiços" (C9)"* e/ou *"Brincar com o castelo que estava a brincar lá fora'' (C2).*

Tabela 3-Conceções das crianças sobre a importância do brincar

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Brincar	Importância atribuída pelas crianças ao brincar	Brincar com os amigos	"Brincar com os amigos, sim" (C3)
			"É ter amigos" (C7)
			"Porque brincamos todos juntos" (C4)
		Aproveitar as oportunidades de brincar	"Aproveitar, sim" (C10)
			"Porque temos que aproveitar, para o ano vamos para a escola primária, depois é sempre a estudar" (C1)
		Brincadeiras/Jogos	"Jogamos ao esconde esconde" (C6)
			"E às apanhadas" (C3)
			"Porque brincamos às escondidas, às apanhadas" (C5)
			"Porque nós temos coisas lá fora e podemos brincar e fazer jogos" (C8)
			"Fazemos jogos" (C9)
		Brincadeira livre	"Porque é livre" (C11)
		Saúde e bem-estar	"Porque gastamos as nossas energias" (C2)

Dados obtidos através do grupo focal com as crianças

De acordo com a tabela 3, verifica-se que as respostas das crianças relativamente à importância do brincar, essencialmente, fazem referência a: *"Brincar com os amigos, sim" (C3),* referido por três crianças, *"Porque temos que aproveitar, para o ano vamos para a escola primária, depois é sempre a estudar" (C1), "Porque brincamos às escondidas, às apanhadas" (C5), "Fazemos jogos" (C9),* referido por cinco crianças, e "*Porque é livre" (C 11).*

Em suma, as perspetivas das crianças remetem-nos para a valorização do brincar enquanto possibilidade de brincar com os amigos, salientando ainda que brincar é importante: *"Porque brincamos todos juntos" (C4).*

Tendo em conta que, atualmente, o número de crianças por agregado familiar tem vindo a diminuir, levando a que haja, cada vez mais frequentemente, somente um filho em cada família, o jardim de infância constitui-se um contexto fundamental no que respeita à promoção do desenvolvimento social da criança, ao oferecer oportunidades de contacto privilegiado com outras crianças, permitindo à criança não só construir a sua identidade, mas também desenvolver a noção do outro, enquanto ser social diferente de si.

Por outro lado, as respostas das crianças evidenciam que estas têm a noção de que as oportunidades de brincar que têm no jardim de infância, não são as mesmas que terão quando forem para o primeiro ciclo, sendo que, quando questionadas relativamente à importância do brincar,

declararam ser importante: *"Porque temos que aproveitar, para o ano vamos para a escola primária, depois é sempre a estudar" (C1).*

É possível ainda verificar que as crianças valorizam o brincar enquanto forma de divertimento, ao possibilitar realizar brincadeiras como jogar às apanhadas e às escondidas. Compreende-se também que o brincar é considerado privilegiado enquanto forma de brincadeira livre, tendo sido referido que brincar é importante *"Porque é livre" (C11).*

A brincadeira livre permite que a criança possua liberdade de expressão e autonomia para escolher com quem e como brincar, e que materiais utilizar. Ferland, (2006 citado em Ferra, 2013), salienta a importância da brincadeira livre na promoção da imaginação e da criatividade da criança, assim como no desenvolvimento do pensamento critico.

Em concordância com esta premissa, Moyles (2006), defende que a brincadeira livre constitui um meio essencial para o desenvolvimento pessoal, intelectual, social e criativo da criança, permitindo-lhe, através da exploração, desenvolver diversas formas de resposta às diferentes situações da sociedade.

Tabela 4-Conceções das crianças sobre o brincar ao ar livre

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Brincar ao ar livre	Conceção das crianças sobre o brincar ao ar livre	Equipamentos lúdicos	"Escorrega... Baloiços" (C1)
		Jogo simbólico	"Jogar policias e ladrões" (C6)
			"O jogo da múmia...jogar ao monstro das cócegas, ao zombie" (C11)
		Saúde e bem-estar	"É respirar o oxigénio" (C8)
			"Respirar fundo... sentir o ar puro" (C5)
		Atividade física	Fazer ginástica, também fazemos lá fora" (C1)
			"Brincar na corda...nós podemos ir àquela corda" (C10)
			"Correr" (C9)
			"É jogar à bola, brincar com os brinquedos de brincar lá fora" (C7)
		Brincadeiras/Jogos	"Às apanhadas, às escondidas" (C3)
			"Há meninos que gostam de jogar jogos, ou brincar às escondidas, ou brincar às apanhadas" (C2)
		Brincar com os colegas	"Brincar com os colegas" (C4)

Dados obtidos através do grupo focal com as crianças

De acordo com a tabela 4, e no que respeita às conceções das crianças sobre o brincar ao ar livre, tal como quando questionadas sobre o brincar, maioritariamente, nomearam as brincadeiras que realizam no exterior. Por conseguinte, as suas respostas são diferenciadas, mencionando brincadeiras

tais como: *"Jogar policias e ladrões" (C6), "Correr" (C9), "É jogar à bola, brincar com os brinquedos de brincar lá fora"* (C7), *"Há meninos que gostam de jogar jogos, ou brincar às escondidas, ou brincar às apanhadas" (C2) e/ou "Brincar com os colegas" (C4).*

A análise dos dados obtidos, permite constatar que as crianças continuam a valorizar os jogos coletivos e a interação entre pares, sendo que as suas respostas remetem-nos para a importância da brincadeira como facilitadora da socialização, baseada na interação com o outro, na qual a criança adota um conjunto de papéis e aprende a lidar com as diversas exigências das relações.

Tabela 5- Conceções das crianças sobre a importância do brincar ao ar livre

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Brincar ao ar livre	Importância atribuída pelas crianças ao brincar ao ar livre	Jogo simbólico	"Jogar aos policias e ladrões" (C1)
			"Jogamos aos policias, que eu e a M. e a M. L. ... esta é a vilã e nós temos que apanhá-la" (C4)
			"Porque ela é uma bruxa e nós tínhamos que apanhá-la...ela andava no recreio e nós tínhamos que apanhá-la" (C2)
			"Jogar à lareira (...) Fazemos com paus, depois vamos buscar folhas e parece fogo. As folhas são o arder, e nós depois metemos os pés a aquecer, é relaxar, depois fechamos os olhos e relaxamos" (C3)
		Escorrega	"Tem escorrega" (C11)
		Brincadeiras/Jogos	"Jogar ao esconde esconde, às apanhadas" (C6)
		Divertimento	"Sim, podemos fazer brincadeiras divertidas" (C7)
		Saúde e bem-estar	"Porque o sol dá boas vitaminas" (C2)
			"O ar dá para respirar fundo" (C5)
			"Respirar a natureza" (C1)

Dados obtidos através do grupo focal com as crianças

De acordo com a tabela 5, e relativamente à importância atribuída pelas crianças ao brincar ao ar livre, é possível aferir que as respostas predominantes estão organizadas, essencialmente, em torno da dimensão alusiva ao jogo simbólico, sendo referidas brincadeiras como: *"Jogar aos policias e ladrões" (C1)*, e/ou *"Jogar à lareira" (C3).* Seguidamente, são referenciadas brincadeiras como *"Jogar ao esconde esconde, às apanhadas" (C6),* e o brincar como forma de divertimento: *"Sim, podemos fazer brincadeiras divertidas" (C7).* Por outro lado, de uma forma mais expressiva, sendo referida por três crianças, destaca-se a dimensão da saúde e bem-estar.

De uma perspetiva analítica, entendemos que o jogo simbólico ou faz de conta, constitui, para a maioria das crianças, a brincadeira predileta, através da qual podem fantasiar, ensaiar e assumir diversos papéis sociais ou representar acontecimentos do quotidiano. Assim, importa realçar a importância do jogo simbólico no desenvolvimento da criança, nomeadamente, ao tornar possível trabalhar capacidades como a forma de se expressar e de se colocar no lugar do outro, aprendendo sobre si e sobre os outros, para além de permitir desenvolver a criatividade e a imaginação (Abecedário da educação, 2021).

Com efeito, as perspetivas das crianças reportam-nos para o impacto do brincar ao ar livre na estimulação da criatividade e da imaginação da criança, ao possibilitar "dar asas à imaginação", levando a que estas atribuam novos significados aos elementos naturais que encontram no recreio, possibilitando brincadeiras como *"Jogar à lareira" (C3)*.

Na mesma linha de pensamento, Vale (2013), defende que a criança, ao brincar com objetos ou materiais não estruturados ativa níveis elevados de imaginação e criatividade.

As respostas das crianças remetem-nos ainda, para o facto de o brincar ao ar livre proporcionar mais espaço e liberdade para realizar outro tipo de brincadeiras que não é possível dentro da sala de aula, entre elas: *"Jogar ao esconde esconde, às apanhadas" (C6).* Em consonância com esta premissa, Louv (2016), defende que a brincadeira livre, exploratória e não estruturada constitui-se fundamental para o desenvolvimento saudável da criança.

Partindo dos dados recolhidos, evidencia-se também que as crianças entendem o brincar ao ar livre como algo benéfico para a saúde, afirmando que o brincar ao ar livre é importante *"Porque o sol dá boas vitaminas" (C2)*, e/ou *"O ar dá para respirar fundo" (C5)* e *"Respirar a natureza" (C1).*

Cabeceira (2023), enfatiza a importância da exposição solar na produção de vitamina D, essencial para a manutenção de ossos saudáveis e para o fortalecimento do sistema imunitário, assim como, defende que aceder e usufruir da natureza promove o bem-estar emocional das crianças, na medida em que produz um efeito calmante e potencia a redução dos níveis de stress e de ansiedade.

Tabela 6-Conceções sobre o brincar ao ar livre: perspetivas das educadoras de infância

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Brincar ao ar livre	Conceções sobre o brincar ao ar livre	Contacto com a natureza	"É toda a atividade que põe as crianças em movimento, desde correr, saltar, apanhar folhas do chão...é permitir que as crianças brinquem livremente" (Ed.1).
		Brincadeiras/jogo simbólico	"(...) ao ar livre, os meus brincam muito às escondidas, vão para o escorrega, macaquinho do chinês, outras vezes brincam ao faz de conta, andam a fingir de pais e mães e professores (...)" (Ed.2).

Dados obtidos através de entrevista às educadoras de infância

De acordo com a tabela 6, e no que respeita às conceções das educadoras sobre o brincar ao ar livre, verificou-se que as mesmas entendem o brincar ao ar livre, como forma de proporcionar momentos de contacto com a natureza e a possibilidade de realizar brincadeiras e jogos diversos.

Tabela 7-A importância do brincar ao ar livre: perspetivas das educadoras de infância

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Brincar ao ar livre	Importância atribuída ao brincar ao ar livre	Desenvolvimento de competências motoras	"(...) a criança para desenvolver ela precisa de espaço... a nível motor precisa de ter a coordenação e eles ao ar livre têm a possibilidade de praticar, de exercitar (...)" (Ed.1).
		Escape da energia acumulada	"(...) exteriorizar também a energia, que eles nestas idades têm muita energia, e ao ar livre eles podem exteriorizar e...para mim o ar livre é muito importante, sempre que temos oportunidade vamos ao recreio". (Ed. 1).
		Desenvolvimento de competências cognitivas	"(...) eles lá fora são muito criativos, se nós apreciarmos uma criança no recreio, eles estão sempre com imaginação, com criatividade, reproduzem ações que vêm na televisão, de desenhos animados... é muito completo, eu acho" (Ed.1).
		Exploração do exterior com intencionalidade	"(...) tento fazer a ligação, se eu tenho um projeto que é dos animais, vamos ali ao parque, posso fazer uma pergunta, não é? "olha, este animal, como é que é? nós tínhamos visto!" perguntar isso, mas depois é correr, é brincar, é pegar nas coisas, é levar pauzinhos para eles depois na sala voltarem a recordar (...)" (Ed.2).

Dados obtidos através de entrevista às educadoras de infância

Na tabela acima, verifica-se que, em resposta à questão relativa à importância do brincar ao ar livre, evidencia-se que, a Ed.1 destaca o brincar ao ar livre no desenvolvimento de competências motoras, enfatizando que: *"(...) a criança para desenvolver ela precisa de espaço... a nível motor precisa de ter a coordenação e eles ao ar livre têm a possibilidade de praticar, de exercitar (...)" (Ed.1).* Ainda na perspetiva da referida educadora, é possível verificar a importância do brincar ao ar livre na libertação da energia acumulada e no desenvolvimento de competências cognitivas, entre elas, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Por sua vez, as respostas da Ed.2 organizam-se, essencialmente, em torno da dimensão "Exploração do exterior com intencionalidade". Relativamente à perspetiva da Ed.2, entendemos que a mesma valoriza o brincar ao ar livre, mas também atribui sentido à sua ação, ou seja, aproveita as saídas ao ar livre para que as crianças possam recordar e integrar os conhecimentos que adquiriram na sala de aula.

Tabela 8-Competências desenvolvidas pelas crianças no exterior: perspetivas das educadoras de infância

Qual o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar?

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Brincar ao ar livre	Competências desenvolvidas pelas crianças no exterior	Desenvolvimento de competências motoras	"Essencialmente as competências motoras, não é? Porque eles estão livres, podem subir, descer, correr, saltar, essencialmente as competências motoras, a motricidade" (Ed.1)
			"(...) é fundamental ao nível das competências psicomotoras, do desenvolvimento físico (...), portanto nesta geração em que estamos acho que, mais do que nunca, a nível psicomotor (...)" (Ed.2).
		Desenvolvimento da autonomia e confiança	"(...) muitos têm receio quando saímos ao ar livre de se aleijar, às vezes, por exemplo, uma coisinha no dedo vêm me logo dizer e é uma coisinha de nada (...) porquê? porque não estão habituados a isso (...)" (Ed.2).

		Desenvolvimento da resiliência	"(...) a nível de resiliência, de serem capazes, de não desistir, porque desistem muito facilmente de tentar algo, se se aleijam (...)" (Ed.2).
		Desenvolvimento Regulação emocional	"(...) faz sentido ir ao ar livre porque senão... eles sentem falta, ficam mais intranquilos (...) (Ed.2).
		Capacidade de resolução de conflitos	"(...) também ajuda nos conflitos que às vezes querem ir para o mesmo baloiço e depois lá se entendem ou querem todos juntos e resolvem depois o problema bem (...)" (Ed.2).
		Consolidação dos conhecimentos	"(...) eles apanham flor e não sei quê e depois perguntam qual é, porque na sala fala-se disso (...)" (Ed.2).

Dados obtidos através de entrevista às educadoras de infância

Face ao exposto na tabela 8, entendemos que ambas as educadoras entrevistadas destacam o potencial do brincar ao ar livre no desenvolvimento de competências motoras.

Na mesma linha de pensamento, Bento e Portugal (2016) afirmam que brincar no exterior potencia a atividade física e o desenvolvimento de competências motoras.

No entanto, a Ed.2 vai mais além e realça ainda o brincar ao ar livre no desenvolvimento da autonomia e da confiança, no desenvolvimento da resiliência, no desenvolvimento da capacidade de resolução de conflitos e na consolidação dos conhecimentos adquiridos em sala.

Da mesma forma, de acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) e do Instituto Alana (2019), proporcionar à criança oportunidades de brincar ao ar livre é oferecer-lhes a possibilidade de vivenciarem situações onde poderão desenvolver a autonomia de correr riscos, geri-los e aprender com eles, levando a que a criança se torne um adulto mais resiliente e confiante, sendo capaz de enfrentar as adversidades da vida.

De realçar ainda que, no entender da Ed.2, o brincar ao ar livre promove a regulação emocional das crianças, designadamente no que respeita à diminuição de estados de ansiedade, com destaque para a promoção do bem-estar e da tranquilidade.

Do mesmo modo, o contacto com a natureza é essencial para o bem-estar emocional das crianças, designadamente, ao diminuir a propensão para desenvolver transtornos de déficit de atenção e

hiperatividade, assim como reduzir estados de ansiedade e depressão, sendo um meio essencial para que as crianças possam libertar a tensão e o stress (Bilton et al., 2017).

Importa ainda salientar que, na perspetiva da Ed.2, o brincar ao ar livre possibilita que as crianças adquiram autonomia e a capacidade para gerirem os conflitos entre pares, sendo que *"(...) às vezes querem ir para o mesmo baloiço e depois lá se entendem ou querem todos juntos e resolvem depois o problema bem (...)"* (Ed.2).

Por fim, na perspetiva da Ed.2, a possibilidade de brincar ao ar livre e na natureza permite que as crianças possam consolidar os conhecimentos transmitidos em contexto de sala, sendo uma forma de as mesmas colocarem em prática o que aprenderam.

Na mesma linha de pensamento, Bento e Portugal (2016), afirmam que ao contactar com a natureza, as crianças têm a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos acerca do mundo que as rodeia, tendo por base a aprendizagem através da experimentação.

Tabela 9-Obstáculos do brincar ao ar livre no Jardim de Infância: perspetivas das educadoras de infância

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Obstáculos do brincar ao ar livre	Conceções sobre os obstáculos do brincar ao ar livre	Equipamentos lúdicos/infraestruturas	"(...) Há escadas para o escorrega (...) gostam sempre de se pendurar, temos que estar com atenção na vigilância, não é? Há muros, que às vezes não está tudo bem vedado e há possibilidades de subir, há sempre perigos, não é?" (Ed.1).
		Orientações Curriculares do Ministério da Educação	"(...) nós temos as Orientações Curriculares para o pré-escolar e as avaliações que são do Ministério da Educação (...); os pais dão muito valor de levarem uma prenda do Dia do Pai (...) às vezes eu deixo de sair porque sei que tenho de cumprir ali aquela data e essas datas condicionam (...)" (Ed.2).
		Rotinas da Instituição	"(...) eu acho que é mais o cumprir ali os horários...eles dormem a sesta e isso é muito valorizado e eu também acho que sim (...)" (Ed.2.)
		Excesso de proteção parental	"(...) infelizmente, acho que às vezes, me sinto mais condicionada nessa decisão de sair, há uma ou outra família que pode não...se sobretudo, depois (a criança) ficar doente, anda a tossir, e que a mãe disse que foi de sair, isso pesa-me ali um bocadinho (...)" (Ed.2).

		A expectativa das famílias	"(...) muitos pais acham que o pré-escolar é uma preparação para o primeiro ciclo (...) às vezes somos muito condicionados que querem que aprendam a letra A porque acham que isso os vai levar a uma melhor integração, vão estar melhor preparados (...) o que os pais mais gostam, não vou estar a mentir, a maioria, é que a capa esteja muito bem feitinha, que haja muitos trabalhos de tracejados (...)" (Ed.2).

Dados obtidos através de entrevista às educadoras de infância

De acordo com a tabela 9, e face à pergunta: "Em sua opinião existem obstáculos do brincar ao ar livre no Jardim de infância?" a Ed.1 referiu que: *"(...) Há escadas para o escorrega (...) gostam sempre de se pendurar, temos que estar com atenção na vigilância, não é? Há muros, que às vezes não está tudo bem vedado e há possibilidades de subir, há sempre perigos, não é?"* (Ed.1). Desta forma, consideramos que na perspetiva da Ed.1 os obstáculos do brincar ao ar livre prendem-se com as condições de segurança, sendo que no recreio há maior possibilidade de as crianças caírem ou magoarem-se.

Por sua vez, no entender da Ed.2, as Orientações Curriculares do Ministério da Educação constituem um obstáculo do brincar ao ar livre, afirmando que se sente condicionada pelas avaliações do pré-escolar e devido ao facto de ter de cumprir certas datas festivas, levando a que haja menos tempo para brincar no exterior, mencionando que: *"(...) às vezes eu deixo de sair porque sei que tenho de cumprir ali aquela data e essas datas condicionam (...)"* (Ed.2).

A referida educadora, afirma ainda que, o excesso de proteção parental limita também a brincadeira no exterior, declarando que algumas famílias não gostam tanto que as crianças saiam para o exterior *"(...) se sobretudo, depois (a criança) ficar doente, anda a tossir, e que a mãe disse que foi de sair, isso pesa-me ali um bocadinho (...)"* (Ed.2).

Por fim, a Ed.2 refere que a expectativa das famílias acaba também por delimitar a brincadeira ao ar livre, sendo que, a seu ver, a generalidade das famílias entende o pré-escolar como uma preparação para o primeiro ciclo, salientando que: *"(...) às vezes somos muito condicionados que querem que aprendam a letra A porque acham que isso os vai levar a uma melhor integração, vão estar melhor preparados (...)"* (Ed.2).

Neste sentido, entendemos que na perspetiva da Ed.2, o brincar ao ar livre não é devidamente valorizado, declarando que:" *(...) o que os pais mais gostam, não vou estar a mentir, a maioria, é que a capa esteja muito bem feitinha, que haja muitos trabalhos de tracejados (...)"*.

Tabela 10-Formas de ultrapassar os obstáculos do brincar ao ar livre: Perspetivas das educadoras de infância

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Obstáculos do brincar ao ar livre	Formas de ultrapassar os obstáculos do brincar ao ar livre	Vigilância	"Vigiar e redobrando a atenção, temos que vigiar com atenção para não acontecer acidentes. No exterior há mais obstáculos, há mais perigo" (Ed.1).
		Consciencialização dos benefícios do brincar ao ar livre	"(...) mais ações de sensibilização dos pais, com psicólogos (...) por exemplo, na televisão, nas redes sociais (...) essa parte que realmente é mesmo importante eles estarem ao ar livre...ser valorizado, perceber que essa parte é importante (...)" (Ed.2).
		Currículo escolar	"(...) enquanto no primeiro ciclo e no segundo ciclo isso não mudar, o currículo estar tão fechado, os pais vão continuar a exigir que no pré-escolar seja quase uma escolarização (...) (...)" (Ed.2).

Dados obtidos através de entrevista às educadoras de infância

De acordo com a tabela 10, e face às perspetivas das educadoras de infância sobre as formas de ultrapassar os obstáculos do brincar ao ar livre, verificou-se que no entender da Ed.1 é *essencial "Vigiar e redobrando a atenção, temos que vigiar com atenção para não acontecer acidentes. No exterior há mais obstáculos, há mais perigo"* (Ed.1).

Por outro lado, segundo a perceção da Ed.2, é fundamental consciencializar as famílias para a importância do brincar ao ar livre; assim como alterar o currículo escolar nos vários níveis de ensino, sendo que é transversal, se não se valorizar o brincar ao ar livre nos outros níveis de ensino, no pré-escolar, o brincar ao ar livre também não será valorizado.

Tabela 11 Conceções sobre o brincar ao ar livre: Perspetivas dos encarregados de educação

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Brincar ao ar livre	Conceções sobre o brincar ao ar livre	Contacto com a natureza	"(...) acaba por ser um momento muito bom para o desenvolvimento das crianças (...) mais criatividade para as suas brincadeiras (...) autonomia de escolher os riscos que querem correr com determinada situação que possa surgir nessa brincadeira" (E.E.2).
			"É o contacto com a natureza, com a terra, é sujar-se... correr, saltar, explorar, ser livre e criar movimentos importantes" (E.E.4).
			"Mexer na terra, o correr, a água, o brincar, o apanhar as coisas do chão, mexer (...) poder andar, pular, correr" (E.E. 1).
			"É estar, é correr, é saltar, é andares atrás dela, é apanhar pedras que é o que ela gosta, apanhar flores, é andar, estar à vontade" (E.E.6).
			"Brincar ao ar livre é essa tal liberdade, é esse tal crescimento" (E.E.5).

Dados obtidos através de entrevista aos encarregados de educação

De acordo com a tabela 11, e no que respeita às conceções dos encarregados de educação sobre o brincar ao ar livre, as suas respostas, essencialmente, remetem-nos para momentos de contacto com a natureza, através dos quais a criança tem a oportunidade de explorar e brincar livremente.

Tabela 12-A importância do brincar ao ar livre: Perspetivas dos encarregados de educação

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Brincar ao ar livre	Importância atribuída ao brincar ao ar livre	Desenvolvimento de competências	"(...) acaba por estimular a criatividade, acabam por ser mais ativos no seu quotidiano, são mais exploradores porque "andam conforme a natureza", favorece, no meu ponto de vista, a relação que têm com os outros, ajuda também na concentração e na saúde (E.E.2).
			"(...) acho que ficam com a mente mais expandida, por assim dizer, acho que absorvem mais, são mais espevitados vá" (E.E1).
			"(...) faz muita falta, a todos os níveis, tanto para desenvolver a motricidade, como desenvolver competências cognitivas, mesmo na parte do falar e tudo, é muito importante eles andarem ao ar livre para também saberem até que ponto podem ir, não é? Nos medos, e também para saberem os limites e ir explorando, até onde podem ir" (E.E.6).
		Saúde e bem-estar/Exploração e descoberta	"(...) eu considero que é de extrema importância para todas as crianças...principalmente para uma infância saudável, em que se gera um bem-estar integral e conexão com a natureza, o que faz com que as crianças desenvolvam habilidades importantes para a sua vida, desenvolvimento e crescimento" (E.E.4).
			"É apanhar imunidade, respirar ar puro, é sujar-se, é a criatividade de fazer brincadeiras com objetos da natureza, (...)" (E.E.3).
		Aquisição de conhecimentos à cerca da natureza	"(...) acabam por ser mais ativos no seu quotidiano, são mais exploradores porque "andam conforme a natureza", favorece no meu ponto de vista a relação que têm com os outros, ajuda também na concentração e na saúde" (E.E.2).
			"Eu acho que brincar ao ar livre enriquece mais a criança ou a pessoa, porque há um contacto direto com diversas fontes, diversos objetos, com a natureza se for o caso, há uma interação diferente ao ar livre" (E.E.5)

Face ao exposto na tabela 12, e de acordo com as perspetivas dos encarregados de educação sobre a importância do brincar ao ar livre, as suas respostas, globalmente, reportam-nos para a valorização do brincar no desenvolvimento de competências diversas, entre elas: competências motoras; competências cognitivas, com destaque para a criatividade e a concentração; autonomia e confiança; na promoção da imunidade e na aquisição de conhecimentos acerca da natureza, com base numa aprendizagem ativa, criativa e ecológica.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

1.Considerações finais

No decorrer deste trabalho procuramos construir conhecimento acerca da temática do brincar ao ar livre, considerando as crianças em idade pré-escolar, articulando perspetivas de diferentes autores com os dados recolhidos através do grupo focal, realizado com as crianças, e das entrevistas, realizadas às educadoras de infância e famílias.

Com efeito, entendemos que ao longo do desenvolvimento do presente trabalho, foi possível dar resposta aos objetivos e à questão de investigação delineados para o estudo.

Por conseguinte, no que diz respeito ao objetivo ***Compreender as perspetivas das crianças, dos educadores/as e das famílias sobre o brincar ao ar livre*****,** verificou-se que, relativamente às perspetivas das crianças, estas apreendem o brincar ao ar livre como um espaço que proporciona momentos de alegria, diversão, socialização e partilha, com destaque para a brincadeira entre pares, sendo que, nas suas palavras: *"Há meninos que gostam de jogar jogos, ou brincar às escondidas, ou brincar às apanhadas" (C2).*

No que respeita às perspetivas das educadoras e das famílias, estas são unânimes, ao percecionar o brincar ao ar livre como um meio através do qual, as crianças têm a possibilidade de contactar com a natureza, assim como a oportunidade de explorar e brincar livremente, declarando que, brincar ao ar livre: *"É toda a atividade que põe as crianças em movimento, desde correr, saltar, apanhar folhas do chão...é permitir que as crianças brinquem livremente" (Ed.1)* e *"É o contacto com a natureza, com a terra, é sujar-se... correr, saltar, explorar, ser livre e criar movimentos importantes" (E.E.4),* respetivamente.

Por sua vez, relativamente ao objetivo ***Compreender a importância dada ao brincar ao ar livre na perceção das crianças, dos educadores/as e das famílias,*** consideramos que, de uma forma geral, as crianças, as educadoras e as famílias reconhecem os benefícios e a importância do brincar ao ar livre, valorizando os momentos no exterior e o contacto com a natureza, assim como as aprendizagens que são proporcionadas.

No que respeita à perceção das crianças sobre a importância do brincar ao ar livre, verificou-se que estas valorizam o brincar ao ar livre, tendo em conta que possuem maior liberdade para brincar, sendo que no espaço exterior há elementos naturais que permitem às crianças fantasiar e atribuir novos

sentidos e significados à sua ação, proporcionando desenvolver a criatividade e a imaginação, por exemplo, através do faz de conta, realizando brincadeiras como: *"Jogar à lareira (...) Fazemos com paus, depois vamos buscar folhas e parece fogo. As folhas são o arder, e nós depois metemos os pés a aquecer, é relaxar, depois fechamos os olhos e relaxamos" (C3).* De realçar ainda que, as crianças entendem o brincar ao ar livre como algo que proporciona saúde e momentos de bem-estar, mencionando que: *"(...) o sol dá boas vitaminas" (C2)*, e/ou *"O ar dá para respirar fundo" (C5)* e *"Respirar a natureza" (C1).*

Na mesma linha de pensamento, Silva et al. (2016), entendem que o espaço exterior constitui um meio favorecido para as atividades das crianças, dado que, ao brincar, têm a possibilidade de estabelecer diversas formas de contacto e exploração de diferentes materiais naturais, como paus, pedras, folhas, terra, água, entre outros. Paralelamente, o espaço exterior oferece ainda a possibilidade de desenvolver diversas atividades físicas, essenciais ao desenvolvimento físico e motor.

Por sua vez, na perspetiva das educadoras, o brincar ao ar livre constitui-se fundamental no desenvolvimento integral e aprendizagem das crianças, designadamente no desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. De realçar ainda que, sobretudo, no entender de uma das educadoras, o brincar ao ar livre é encarado como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos. Verificou-se também que, ambas as educadoras consideram importante proporcionar momentos de brincadeira ao ar livre, sendo que nas suas palavras:

> Brincar ao ar livre é importante! (...) Se estiver bom tempo fazemos às vezes um bocadinho de manhã (...) e de tarde fazemos mais um bocado, meia hora, porque é importante! (...) Se estiver a chover, nós temos um espaço coberto, não é muito grande, mas sempre que tenho oportunidade, venho ali um bocadinho para eles libertarem energia (...) (Ed.1).

Relativamente à importância dada ao brincar ao ar livre na perceção das famílias, verificou-se que estas valorizam o brincar ao ar livre no desenvolvimento de competências diversas, nomeadamente, no desenvolvimento de competências motoras e cognitivas, destacando ainda o fortalecimento do sistema imunitário e a aquisição de conhecimentos, realçando que o brincar ao ar livre:

> (...) faz muita falta, a todos os níveis, tanto para desenvolver a motricidade, como desenvolver competências cognitivas, mesmo na parte do falar e tudo, é muito importante eles andarem ao ar livre para também saberem até que ponto podem ir, não é? Nos medos, e também para saberem os limites e ir explorando, até onde podem ir (E.E.6).

Na mesma linha de pensamento, (Neto, 2020), refere que o contacto com situações onde a criança tem a possibilidade de se superar, aventurar e socializar, constitui-se vantajoso para a sua saúde física e mental, nomeadamente, promovendo a aquisição de competências motoras, diminuindo a incidência de obesidade infantil, mitigando situações de stress e ansiedade, promovendo a autonomia, a maturidade e a capacidade de perceção dos seus limites e gestão de situações de incerteza.

Por fim, no que concerne à questão de investigação: ***Qual o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar?*** entendemos que as educadoras entrevistadas reconhecem o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar, essencialmente, no desenvolvimento de competências motoras, *"(...) Porque eles estão livres, podem subir, descer, correr, saltar, essencialmente as competências motoras, a motricidade" (Ed.1);* no desenvolvimento da autonomia e confiança, *"(...) muitos têm receio quando saímos ao ar livre de se aleijar (...) porquê? porque não estão habituados a isso (...)" (Ed.2);* no desenvolvimento da resiliência, *"(...) de serem capazes, de não desistir, porque desistem muito facilmente de tentar algo, se se aleijam (...)"* (Ed.2); no desenvolvimento da regulação emocional, *"(...) faz sentido ir ao ar livre porque senão... eles sentem falta, ficam mais intranquilos (...) (Ed.2)*; assim como na promoção de relações interpessoais saudáveis, sendo que o brincar ao ar livre *"(...) ajuda nos conflitos que às vezes querem ir para o mesmo baloiço e depois lá se entendem ou querem todos juntos e resolvem depois o problema bem (...)" (Ed.2)* e na consolidação dos conhecimentos, sendo que, ao brincar ao ar livre, as crianças recordam o que aprendem em sala de aula, *"(...) apanham flor e não sei quê e depois perguntam qual é, porque na sala fala-se disso (...)" (Ed.2).*

Em articulação com as perspetivas das educadoras de infância, Bilton et al. (2017), defendem que "(...) através do brincar no exterior, as crianças têm a oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações" (p. 17).

Em síntese, podemos concluir que são inúmeros os benefícios do brincar ao ar livre no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, pelo que é fundamental proporcionar às crianças mais tempo e oportunidades para brincarem ao ar livre, oferecendo autonomia e liberdade, para que possam descobrir o mundo por si mesmas, possibilitando-lhes desta forma o desenvolvimento de várias competências essenciais para a vida.

Evidencia-se ainda que, apesar de o brincar ao ar livre ser valorizado pelas educadoras de infância, ainda há um longo caminho de sensibilização, das famílias e da própria sociedade, a percorrer, tendo em conta que, o currículo do pré-escolar, por oposição ao que se verifica noutros países, tem o seu enfoque no desempenho académico, sendo que*,"(...) muitos pais acham que o pré-escolar é uma preparação para o primeiro ciclo (...)" (Ed.2),* valorizando, essencialmente, *"(...) que a capa esteja muito bem feitinha, que haja muitos trabalhos de tracejados (...) e que aprendam a letra A porque acham que isso os vai levar a uma melhor integração, (...)" (Ed.2).*

Consequentemente, por vezes, o tempo que é dedicado às atividades pedagógicas, sobrepõe-se ao tempo que é dispensado para o brincar ao ar livre, sendo que, como realça uma das educadoras: *"(...) às vezes eu deixo de sair porque sei que tenho de cumprir ali aquela data e essas datas condicionam (...)" (Ed.2).*

Face ao exposto, entendemos que há, efetivamente, *oportunidades do brincar ao ar livre no jardim de infância*, contudo, estas ainda se encontram condicionadas.

Com efeito, importa mudar mentalidades, para que o jardim de infância deixe de ser encarado como uma preparação para o primeiro ciclo e possa ser valorizado enquanto contexto no qual a criança tem a possibilidade de brincar, de experienciar e de aprender a conviver com o outro, aprendendo a expressar as suas emoções e, sobretudo, a aceitar as diferenças, reconhecendo os sentimentos e necessidades do outro.

Por fim, de salientar o papel de cada um de nós na promoção de oportunidades do brincar ao ar livre, de acordo com as necessidades e os interesses das crianças, as quais devem sempre ser consultadas em todas as ações que lhe digam respeito.

Ao nível pessoal, a investigação que agora termina, possibilitou-me adquirir um novo olhar sobre o brincar, tendo em conta que deixei de compreender o brincar como uma simples atividade através da qual a criança ocupa o seu tempo, passando a reconhecer o brincar como um processo que permite à criança começar a atribuir significado ao mundo que a rodeia, constituindo-se, desta forma, "(...) uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal (Rosa, 1998, citada em Silva & Sarmento, 2017, p. 40).

No que concerne ao brincar ao ar livre, desconhecia efetivamente, os inúmeros benefícios que esta atividade pode ter no desenvolvimento das crianças, assim como as consequências de não se permitir a brincadeira ao ar livre, pelo que considero que foi bastante enriquecedor.

Não obstante as limitações deste estudo, gostaria que o mesmo pudesse contribuir para futuras investigações acerca da temática, assim como sensibilizasse e promovesse a reflexão sobre o brincar ao ar livre, junto de todos aqueles que interagem com crianças.

2.Limitações e recomendações do estudo

Em fase de conclusão da investigação, pretendemos demarcar algumas limitações encontradas no decorrer deste estudo, bem como sugerir algumas recomendações para o desenvolvimento de futuras investigações.

Ao nível pessoal considero que a principal limitação do estudo foi conciliar a atividade profissional, com a vida académica, tendo em conta que atualmente estou a exercer funções que me absorvem, por vezes, para além do horário laboral, diminuindo a minha disponibilidade para a concretização da investigação, o que levou a reorganizar e a reformular o projeto, nomeadamente, reduzindo a amostra, inicialmente prevista para intervir em dois estabelecimentos de ensino pré-escolar.

Outra das limitações foi a reduzida disponibilidade por parte de alguns encarregados de educação, que apesar de terem assinado o consentimento informado, após o meu contacto não se mostraram cooperantes para nos conceder a entrevista, técnica que elegemos como sendo a mais adequada para obtermos os dados de que necessitávamos para a nossa investigação.

Com efeito, a nossa amostra incidiu sobre as salas dos 4 e 5 anos do Jardim da Alegria, sendo que na sala dos 4 anos, numa turma com treze crianças, somente obtivemos três consentimentos informados assinados e na sala dos 5 anos, numa turma de vinte e quatro crianças, somente oito devolveram o consentimento informado assinado.

Neste seguimento, como recomendações futuras, considero que seria enriquecedor ampliar o número de participantes e estender a outros contextos de investigação, por forma a obter uma maior diversidade de dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Referências bibliográficas

Alcobia, T. D., Medeiros, P., Morais, M. C., Rodrigues, L. (2002). O brincar enquanto motor de desenvolvimento da personalidade. *Jornal de Psicologia Clínica–IPAF II (7),* 17-22.

Amado, J. (Coord.). (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. Obtido em: https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1

Azevedo, A; Marques L; & Batista, C. (2019). *Educação Pré-Escolar: a organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?* Obtido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf

Abecedário da Educação. (2021, julho 17). Conheça os benefícios de brincar ao "faz de conta". *Abecedário da Educação*. Obtido em: https://www.abecedariodaeducacao.pt/2021/07/17/conheca-os-beneficios-de-brincar-ao-faz-de-conta/

Associação Escola da Floresta – Forest School Portugal. (2021, Junho 12). *Benefícios.* Obtido em: https://escolasdafloresta.pt/beneficios2/

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições70.

Braga, D. A. R. (2015). A infância como objeto da história: um balanço historiográfico. *Revista Angelus Novus – USP, 6*(10), 15-40. Obtido em: https://doi.org/10.11606/ran.v0i10.123935

Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-americana de Educação*, 85-104.

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre, Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo.* Escola Superior de educação de Paula Frassinetti. nº 6 (2007), 15-21

Cabeceira, V. (2023, dezembro 1). A importância do brincar ao ar livre para o desenvolvimento infantil. *Chuva de Amor.* Obtido em: https://www.chuvadeamor.pt/blogs/blogue/a-importancia-do-brincar-ao-ar-livre-para-o-desenvolvimento-infantil

Council For Curriculum, Examinations And Assessment. CCEA. (2022, outubro 17) *Learning through Play—Pre-School and Foundation Stage.* CCEA. Obtido em: https://ccea.org.uk/learning-resources/learning-through-play-pre-school-and-foundation-stage

Council For Curriculum, Examinations And Assessment. CCEA. (2022, agosto 16) *Learning Outdoors in Pre-School and Foundation Stage.* CCEA. Obtido em: https://ccea.org.uk/learning-resources/learning-outdoors-pre-school-and-foundation-stage

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática.* Coleções Almedina.

Delors, J. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão sobre a Educação para o século XXI.* Edições Asa.

Escola Lá Fora - Forest School. (2020). *Princípios da Escola Lá Fora.* Obtido em: https://www.escolalafora.pt/pt/quem-somos/

Ferra, F. (2013). *Brincar na Creche e no Jardim de Infância.* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal] Repositório Comum da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Obtido em: http://hdl.handle.net/10400.26/6481

Ferreira, V. S. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Torres, L. L., Palhares, J. A. (Eds.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 165-195). Húmus. Obtido em: http://hdl.handle.net/10451/12105

Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação.* 173- 184. Obtido em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900510

Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* (25 ed., pp 79-108). Vozes.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American journal of play*, *3*(4), 443-463. Obtido em: https://www.museumofplay.org/app/uploads/2022/01/3-4-article-gray-decline-of-play.pdf

Lordelo, E. da R., & Rothle, M. (2006). Educacão infantil na Noruega. *Psicologia: ciência e profissão*, *26*(3), 504–515. obtido em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932006000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Louv, R. (2016). *A última criança na natureza: Resgatando nossas crianças do Transtorno do deficit de natureza.* Editora: Aquariana/Ground.

Martins, C., & Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso. *Revista Liberato*, *21*(36), 121–130. Obtido em: https://revista.liberato.com.br/index.php/revista/article/view/662

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. *Educação de Infância.* Obtido em: https://www.dge.mec.pt/

Moyles, J. R. (2006). *Só Brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Artmed Editora.

Muñoz, S. A. (2009). *Children in the outdoors: a literature review*. (Sustainable Development Research Centre, Editor). Obtido em: https://ltl.org.uk/wp-content/uploads/2019/02/children-in-the-outdoors.pdf

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A Urgência de brincar e Ser Ativo.* Contraponto Editores.

Ordonho, A., & Miranda, A. (2002). A ludoterapia no contexto do desenvolvimento. *Jornal de Psicologia Clínica–IPAF, II (8)*, 21-28.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em Participação: A Perspetiva da Associação Criança*. Porto Editora.

Oltermann, P. (2021, outubro 24). Learning the ropes: Why Germany is building risk into its playgrounds. *The Guardian.* Obtido em: https://www.theguardian.com/world/2021/oct/24/why-germany-is-building-risk-into-its-playgrounds

Pereira, F. (2021). *O recreio escolar e o direito das crianças a brincar: das conceções de docentes e assistentes operacionais e das relações e práticas infantis numa escola do 1º CEB. Que desafios educativos?* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ciências da Educação – Domínio da Infância, Família e Sociedade]. Repositório Aberto da Universidade do Porto Obtido em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/137648

Sarmento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens, & M. C. Garanhani (Orgs.), *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Champagnat Editora.

Sarmento, M. J., Fernandes, N., Tomás, C. (2017): Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal, *Sociedad e Infancias, 1*, 39-60.

Santos, Gracinda. (2020, maio 29). Brincar ao ar livre. *Gracinda e a Psicologia*. Obtido em: https://gracindapsi.com/2020/05/29/brincar-ao-ar-livre/

Silva, I., Marques, L. Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, M., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmento, F, Ferreira, & R, Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.

Serrano, G.P. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais*. Casos Práticos. Porto Editora.

Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) Departamento Científico de Adolescência. *Manual de Orientação. Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes.* Rio de Janeiro: SBP, n 1; 2019. Obtido em: https://criancaenatureza.org.br/pt/acervo/manual-beneficios-da-natureza/

Sá (Org.), P., Costa (Org.), A. P., & Moreira (Org.), A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados*. UA Editora. Obtido em: https://doi.org/10.34624/KA02-FQ42

Tomás, C., Fernandes, N. (2014). Direitos da criança, brincar e brincadeiras. in C. Tomás & N. Fernandes (Eds.), *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-26). Editora da Universidade Estadual de Maringá. Obtido em: https://hdl.handle.net/1822/64593

Tomás, C. (2015). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Revista Interacções*, *10*(32). Obtido em: https://doi.org/10.25755/int.6352

UNICEF (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. UNICEF /Comité Português para a UNICEF. Obtido em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *CEI - Cadernos de Educação de Infância*, *98,* 11-13. Obtido em http://apei.pt

Valério, J. (2016, Setembro 13) *A importância do brincar no desenvolvimento da criança.* Obtido em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?aimportancia-do-brincar-nodesenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394

Legislação Consultada

1997-02-10 | Lei n.º 5/97, de 02 de fevereiro. Diário da República – I Série – A, N.º 34, 670-673 [aprova a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar]

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de Autorização Para Realização de Estudo



Universidade do Minho

Pedido de Autorização Para Realização de Estudo

Exmo. (a) Sr. (a)

Gabriela Augusta Gonçalves de Sá

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação

Mondim de Basto, 5 de novembro de 2023.

Eu, Gabriela Augusta Gonçalves de Sá, portador(a) do BI/CC n.º 12479582, matriculada no 2º ano do Mestrado em Estudos da Criança da Universidade do Minho, encontro-me a desenvolver o Projeto de Investigação intitulado: "**Vivências fora de portas e oportunidades do brincar ao ar livre, um estudo de caso no jardim de infância"** sob orientação da Prof.ª Dra. Maria Cristina Cristo Parente.

Esta investigação tem como objetivo geral identificar o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar. No que respeita aos objetivos específicos deste estudo, pretendo compreender as perspetivas das crianças, das educadoras e das famílias sobre o brincar ao ar livre, assim como, conhecer a importância atribuída ao brincar ao ar livre na perceção das crianças, das educadoras e das famílias.

Ao brincar ao ar livre a criança tem oportunidade de desenvolver um conjunto de potencialidades que não lhe seria possível desenvolver em contexto de brincadeira dentro de sala de aula.

Ao nível da saúde física e mental, diversos estudos demonstram que o contacto com a natureza ajuda a combater a obesidade e reforça o sistema imunitário, assim como, diminui a incidência de transtornos como déficit de atenção ou hiperatividade, ansiedade e depressão. Ainda, o contacto com o meio exterior, permite à criança estimular os sentidos, ao percecionar, por exemplo, a temperatura, humidade, tempo e espaço; aprender mais sobre si, ganhando consciência corporal, sobre o outro e sobre a natureza; o contacto com o exterior permite à criança a aquisição de conceitos através da experimentação, repetição e resolução de problemas, o que lhe possibilita aprender de forma lúdica e construir o seu próprio conhecimento, o que tem efeitos no desenvolvimento da sua autoestima, por exemplo.

Neste contexto, solicito a autorização de Vossa Excelência para realizar a pesquisa de campo nas instalações do jardim de infância.

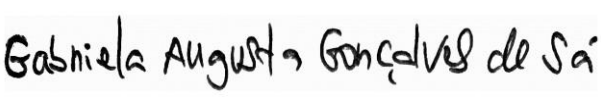
Por forma a dar respostas a este estudo, serão utilizadas como técnicas de recolha de dados, o *focus group* a crianças, o qual consiste numa conversa informal com um pequeno grupo de crianças, e entrevistas às educadoras e encarregados de educação.

Mais informo que a participação das crianças, educadoras e encarregados de educação neste estudo é voluntária, e os dados obtidos no decorrer da investigação são estritamente confidenciais, pelo que, assumo sob compromisso de honra que, em momento algum, os participantes serão identificados ou o funcionamento da instituição colocado em causa.

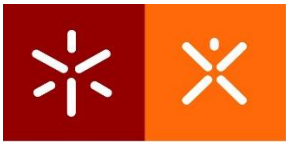
Desde já agradeço a sua atenção e colaboração e informo que estou ao dispor de Vossa Excelência para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Gabriela Augusta Gonçalves de Sá



Anexo 2 – Consentimento Informado, Livre e Esclarecido Para Participação Em Projeto de Investigação – Encarregados de Educação



Universidade do Minho

Consentimento Informado, Livre e Esclarecido Para Participação Em Projeto de Investigação

Caro/a Encarregado/a de Educação

No âmbito do Mestrado em Estudos da Criança da Universidade do Minho, encontro-me a desenvolver o Projeto de Investigação intitulado**: "Vivências fora de portas e oportunidades do brincar ao ar livre: um estudo de caso no jardim de infância"** sob orientação da Prof.ª Dra. Maria Cristina Cristo Parente.

Esta investigação tem como objetivo geral identificar o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar. No que respeita aos objetivos específicos deste estudo, pretendo compreender as perspetivas das crianças, das educadoras e das famílias sobre o brincar ao ar livre, assim como, conhecer a importância atribuída ao brincar ao ar livre na perceção das crianças, das educadoras e das famílias.

Por forma a dar respostas a este estudo, serão utilizadas como técnicas de recolha de dados, o *focus group* a crianças, o qual consiste numa conversa informal com um pequeno grupo de crianças, e entrevistas às educadoras e encarregados de educação.

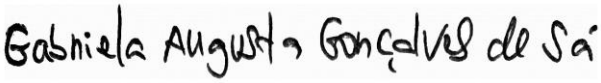
Assim sendo, venho por este meio solicitar a sua colaboração para este estudo, a qual será obtida através da realização de uma entrevista, assim como a sua autorização para conversar com o seu educando em contexto de sala de atividades, por forma a compreender as suas perspetivas relativamente ao brincar ao ar livre, e conhecer a sua importância atribuída ao brincar ao ar livre. Mais informo que durante a realização da entrevista e da conversa informal ao seu educando, será utilizado um aparelho de áudio, por forma a tornar mais fácil a sua transcrição e análise dos dados recolhidos.

Quero ainda realçar que todos os dados obtidos estão sujeitos às normas éticas da Universidade do Minho, pelo que serão tratados de forma anónima e confidencial, sendo utilizados somente para a realização deste estudo, pelo que, assumo sob compromisso de honra que, em momento algum, será divulgado o seu nome ou o nome do seu educando.

Desde já agradeço a sua atenção e colaboração e informo que estou ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Gabriela Augusta Gonçalves de Sá



Contacto:

Email: gags1983@hotmail.com

Tlm: 915352832

.....

Declaro que autorizo o meu educando, _____

A participar no estudo "Vivências fora de portas e oportunidades de brincar ao ar livre: um estudo de caso no jardim de infância", a realizar pela estudante Gabriela Augusta Gonçalves de Sá, do Mestrado em Estudos da Criança, da Universidade do Minho.

Data: _____ de 2023

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

_____

Anexo 3 – Consentimento Informado, Livre e Esclarecido Para Participação Em Projeto de Investigação - Educadoras de Infância

Universidade do Minho

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Exma. Sr.ª Educadora,

Eu, Gabriela Augusta Gonçalves de Sá, portador(a) do BI/CC n.º 12479582, matriculada no 2º ano do Mestrado em Estudos da Criança da Universidade do Minho, encontro-me a desenvolver o Projeto de Investigação intitulado: **"Vivências fora de portas e oportunidades do brincar ao ar livre: um estudo de caso no jardim de infância"** sob orientação da Prof.ª Dra. Maria Cristina Cristo Parente.

Esta investigação tem como objetivo geral identificar o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar. No que respeita aos objetivos específicos deste estudo, pretendo compreender as perspetivas das crianças, das educadoras e das famílias sobre o brincar ao ar livre, assim como, conhecer a importância atribuída ao brincar ao ar livre na perceção das crianças, das educadoras e das famílias.

Por forma a dar respostas a este estudo, serão utilizadas como técnicas de recolha de dados, o *focus group* a crianças, o qual consiste numa conversa informal com um pequeno grupo de crianças, e entrevistas às educadoras e encarregados de educação.

Neste contexto, venho por este meio convidar Vossa Excelência a participar neste estudo.

Mais informo que a sua participação é voluntária, podendo desistir de participar a qualquer momento, revogando o consentimento.

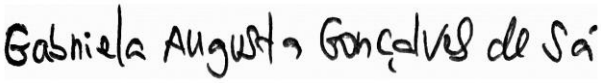
No que respeita aos dados obtidos no decorrer da investigação, estes estão sujeitos às normas éticas da Universidade do Minho, pelo que serão tratados de forma anónima e confidencial e utilizados somente para a realização deste estudo.

Neste sentido, assumo sob compromisso de honra que, em momento algum, será divulgado o seu nome ou colocado em causa o funcionamento da instituição.

Desde já agradeço a sua atenção e colaboração e informo que estou ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Gabriela Augusta Gonçalves de Sá



……

Eu, _____ aceito responder a uma entrevista no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança ministrado pela Universidade do Minho.

Compreendo que a minha participação nesta entrevista é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim, nem qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração.

Aceito a gravação da entrevista e entendo, ainda, que toda a informação obtida na mesma será estritamente confidencial, não sendo utilizada para outro fim que não seja o trabalho académico.

Assinatura

_____

Data ___/___/___

Anexo 4 - Guião *focus group*

Guião *focus group*

Objetivo geral: Identificar o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
Bloco A ➢ Legitimação/Motivação	➢ Legitimar o *focus group*; ➢ Motivar os participantes; ➢ Autorização da gravação do *focus group* ➢ Confidencialidade e anonimato	➢ Informar os participantes sobre a temática e objetivos do trabalho de investigação; ➢ Salientar a importância da participação dos entrevistados para a realização da investigação; ➢ Desenvolver um clima de empatia e confiança; ➢ Solicitar autorização para gravar o *focus group;* ➢ Assegurar a confidencialidade e o

		anonimato das informações.
Bloco B ➢ Conceções das crianças sobre o brincar e sobre o brincar ao ar livre	➢ Compreender as conceções das crianças sobre o conceito de brincar	➢ O que é brincar? ➢ Brincar é importante? Porquê?
	➢ Compreender as perspetivas das crianças sobre o brincar ao ar livre ➢ Identificar a importância que as crianças atribuem ao brincar ao ar livre.	➢ O que significa para vocês brincar ao ar livre? ➢ Acham que brincar ao ar livre é importante? Porquê? ➢ Acham que brincar ao ar livre é divertido? Porquê? ➢ Gostam mais de brincar dentro da sala ou no recreio? Porquê? ➢ Quando brincam no recreio quais são as brincadeiras que fazem?

Bloco C ➢ Conceções sobre as brincadeiras das crianças	➢ Conhecer as brincadeiras preferidas das crianças	➢ Quais as brincadeiras preferidas aqui no infantário? ➢ Quais são as brincadeiras preferidas dentro da sala? E no recreio? ➢ Em casa, quais as brincadeiras preferidas?
Bloco D ➢ Sugestões das crianças	➢ Conhecer a opinião das crianças sobre possíveis materiais a introduzir no recreio	➢ O que precisam para brincarem mais felizes? ➢ Gostavam de ter mais coisas para brincar? O quê? ➢ Quando brincam no recreio algum adulto brinca com vocês? ➢ Vocês querem dizer mais alguma coisa sobre as vossas brincadeiras?

Anexo 5 - Guião entrevistas às educadoras de infância

Guião entrevistas às educadoras de infância

Objetivo geral: Identificar o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
Bloco A Legitimação/Motivação	➢ Legitimar a entrevista; ➢ Motivar os participantes; ➢ Autorização da gravação da entrevista. ➢ Confidencialidade e anonimato	➢ Informar os participantes sobre a temática e objetivos do trabalho de investigação; ➢ Salientar a importância da participação dos entrevistados para a realização da investigação; ➢ Desenvolver um clima de empatia e confiança; ➢ Solicitar autorização para gravar a entrevista; ➢ Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações.
Bloco B	➢ Conhecer o percurso profissional das educadoras de infância	➢ Quais as suas habilitações académicas?

Desenvolvimento Profissional		➢ Há quantos anos exerce a sua profissão de educadora de infância?
Bloco C ➢ Conceções sobre a importância do brincar e do brincar ao ar livre	➢ Compreender as conceções das educadoras de infância sobre o brincar e o sobre o brincar ao ar livre. ➢ Identificar de que forma as educadoras de infância valorizam o brincar ao ar livre	➢ O que é para si o brincar? ➢ E o brincar ao ar livre? ➢ No seu entender qual a importância do brincar ao ar livre? ➢ Na sua opinião, que competências são desenvolvidas pelas crianças ao brincarem no exterior?
Bloco D ➢ Oportunidades do brincar ao ar livre	➢ Conhecer os momentos de brincadeira ao ar livre proporcionados às crianças	➢ Como está organizado o espaço exterior? ➢ Se pudesse, fazia alguma alteração ao mesmo? ➢ Incentiva as crianças a brincar no exterior? ➢ Nas suas práticas futuras, tenciona proporcionar às crianças

		mais oportunidades de brincar ao ar livre?
Bloco E ➢ Obstáculos do brincar ao ar livre	➢ Identificar obstáculos do brincar ao ar livre	➢ Em sua opinião existem obstáculos do brincar ao ar livre no Jardim de Infância? ➢ Quais considera serem esses obstáculos? ➢ Como acha que poderão ser ultrapassados?

Anexo 6 - Guião entrevistas aos encarregados de educação

Guião entrevistas aos encarregados de educação

Objetivo geral: Identificar o potencial educativo do brincar ao ar livre para as crianças em idade pré-escolar.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
Bloco A Legitimação/Motivação	➢ Legitimar a entrevista; ➢ Motivar os participantes; ➢ Autorização da gravação da entrevista. ➢ Confidencialidade e anonimato	➢ Informar os participantes sobre a temática e objetivos do trabalho de investigação; ➢ Salientar a importância da participação dos entrevistados para a realização da investigação; ➢ Desenvolver um clima de empatia e confiança; ➢ Solicitar autorização para gravar a entrevista; ➢ Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações.
Bloco B ➢ Conceções sobre a importância do brincar e do brincar ao ar livre	➢ Compreender as conceções dos encarregados de educação sobre o brincar	➢ O que é para si o brincar? ➢ E o brincar ao ar livre?

	e sobre o brincar ao ar livre.	➢ Na sua opinião qual a importância do brincar ao ar livre?
Bloco C ➢ Conceções sobre as brincadeiras das crianças	➢ Conhecer as brincadeiras preferidas das crianças	➢ Incentiva o seu filho (a) a brincar no exterior? ➢ Quais as brincadeiras do seu filho (a) quando brinca no exterior? ➢ Com que brinquedos e materiais o seu filho prefere brincar no exterior?
Bloco D ➢ Obstáculos do brincar ao ar livre	➢ Identificar obstáculos do brincar ao ar livre	➢ Em sua opinião existem obstáculos ao brincar ao ar livre? ➢ Quais considera serem esses obstáculos? ➢ Como acha que poderão ser ultrapassados? ➢ Futuramente, tenciona proporcionar ao seu filho mais oportunidades de brincar ao ar livre?