



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

LOOSE PARTS PLAY NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

MADALENA RIBEIRO ENCARNAÇÃO SEABRA
CANCELA

Nº 27196

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA MÓNICA PEREIRA

Coorientador do Relatório:

PROF. DOUTOR FREDERICO LOPES

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido
como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

LOOSE PARTS PLAY NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

MADALENA RIBEIRO ENCARNAÇÃO SEABRA
CANCELA

Nº 27196

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA MÓNICA PEREIRA

Coorientador do Relatório:

PROF. DOUTOR FREDERICO LOPES

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido
como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Prof. Doutora Mónica Pereira e de Prof. Doutor Frederico Lopes, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º165 de 28 de agosto de 2017.

Dedicatória

Quando um melro me faz companhia na janela, sei que não estou sozinha. O coração aquece e o sorriso surge no rosto. A dor das saudades é amenizada pela sua presença, que acalma as batidas fortes do meu coração e a minha mente ansiosa.

A vocês, Melros de canto melodioso que voam pelos céus, e apesar de longe, oiço-vos sempre no meu coração.

Agradecimentos

A realização do presente relatório representa o fim de um percurso transformador a nível profissional e pessoal, que tanto me orgulho. Quando realizamos um percurso na nossa vida, as pessoas que o acompanham e que fazem parte dele, contribuem para a sua construção e marcam-no de alguma forma.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, que sempre me apoiou e que foi determinante para a realização deste caminho. Agradeço-vos pela dedicação, compreensão e respeito nos momentos mais complicados, como pelo carinho, apoio e presença na superação de obstáculos e nas minhas conquistas.

Um especial agradecimento às minhas duas grandes amigas que me acompanharam ao longo da minha formação. À Constança Roquette, companheira de longa data, que me continua apoiar em todos os momentos, é um privilégio continuar a ter-te a meu lado. À Isabel Pulido que, durante este últimos cinco anos, me inspirou a superar-me, é um privilégio trabalhar e refletir contigo.

Agradeço à Professora Doutora Mónica Pereira, orientadora deste relatório, que me acompanha desde a Licenciatura e que tanto contribuiu para a construção da minha prática profissional, como para o meu crescimento pessoal. Agradeço-lhe o apoio e dedicação durante o período deste último estágio e realização deste relatório, que teve alguns contratemplos pessoais, que me ajudou a ultrapassá-los da melhor forma possível.

Ao Professor Doutor Frederico Lopes, coorientador deste relatório, que semeou a semente da importância do brincar e do contacto com a natureza, despertando o meu interesse e permitindo-me mergulhar num mundo onde, ainda, tenho muito que explorar. Agradeço-lhe o apoio e dedicação na realização deste relatório, como os momentos de reflexão que contribuíram para a construção da minha prática profissional.

À Professora Doutora Ana Teresa Brito, que, desde o início da minha formação, transformou o meu olhar com os seus conhecimentos e reflexões, como com a sua visão sensível e humana sobre o olhar a criança e a sua família – sobre a educação. Agradeço-lhe por ter contribuído para o meu crescimento profissional e pessoal, de uma forma tão única e transformadora.

À Professora Doutora Lurdes Mata, pela sua dedicação e apoio incansável durante a construção do presente relatório, durante e após a Unidade Curricular de Seminário de Intervenção e Investigação em Educação Pré-Escolar.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório apresenta um estudo realizado sobre o *loose parts play* na educação de infância, prendendo-se numa problemática considerada pertinente, por ser uma temática pouco abordada no contexto português.

O estudo decorreu numa instituição que privilegia o espaço exterior como complemento da sala, numa sala com um grupo heterogéneo (3-6 anos).

As questões de partida surgiram do interesse e curiosidade em aprofundar o impacto do *loose parts play* na educação de infância, assim como a prática do educador de infância na sua provisão: Que tipologias de jogo ocorrem na exploração de *loose parts* no espaço exterior?; Que tipo de interações sociais são provocadas pela exploração de *loose parts* no espaço exterior?; Qual o papel do educador na provisão de *loose parts play*?

O estudo teve por base uma metodologia qualitativa, recorrendo a instrumentos como a observação, que se traduziu em notas de campo e em grelhas de observação, a entrevista que permitiu compreender melhor o papel do educador de infância na provisão de *loose parts play*, e os registos e reflexões realizados durante a intervenção em estágio.

Com os dados recolhidos e com as leituras realizadas, foi possível aprofundar conhecimentos sobre a temática em estudo, destacando-se: a exploração de *loose parts* promove uma grande variedade de tipologias de jogo e provoca interações cooperativas em grupo; é fulcral observar as brincadeiras, explorações e interações, realizar o planeamento do espaço, dos materiais e da sua introdução, assim como dar às crianças autonomia de arrumação e verificação dos materiais.

Palavras-chave: Jardim de Infância, *Loose parts play*, Espaço exterior.

Abstract

The present report presents a study on the loose parts play in early childhood education, focusing on an issue considered pertinent, as it is a theme not so often addressed in the Portuguese context.

The study took place in an institution that privileges the outdoor as a complement to the classroom, in a class with a heterogeneous group (3-6 years old).

The starting questions emerged from the interest and curiosity in deepening the impact of loose parts play in early childhood education, as well as the educator's practice in its provision: What types of play occur in the exploration of loose parts in outdoor?; What types of social interactions are caused by the exploration of loose parts in outdoor?; What is the educator's role in the provision of loose parts play?

The study was based on a qualitative methodology, using instruments such as observation, which took the form of field notes and observation grids, the interview that allowed us to better understand the role of the kindergarten teacher in the provision of loose parts play, and the records and reflections made during the intervention in the internship.

With the data collected and the readings made, it was possible to deepen our knowledge about the subject under study: highlighting that the exploration of loose parts promotes a wide variety of play types and leads to cooperative group interactions, as well as observing the play, exploration and interactions, planning the space, the materials and their introduction, and giving children the autonomy to store and check materials are crucial.

Keywords: Kindergarten, Loose parts play, Outdoor.

Índice

Introdução.....	1
I – Caracterização do Contexto.....	2
1.1. Caracterização da instituição	2
1.2. Caracterização do grupo	4
1.3. Caracterização da sala	5
II – Problemática.....	6
III – Enquadramento teórico	9
3.1. Brincar	9
3.1.1. Tipologias de jogo.....	11
3.1.2. A brincadeira e as interações sociais	15
3.1.3. Brincar no espaço exterior e os seus benefícios.....	18
3.2. <i>Loose parts play</i>	20
3.2.1. Os benefícios dos <i>loose parts</i>	22
3.2.2. <i>Loose parts play</i> no espaço exterior.....	23
3.2.3. O papel do educador na provisão do brincar com <i>loose parts</i>	24
IV – Opções metodológicas.....	26
4.1. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha.....	26
4.1.1. Observação.....	27
4.1.2. Notas de campo, grelhas e registo fotográfico	28
4.1.3. Entrevista	29
4.2. Procedimentos de análise dos dados.....	30
V – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada.....	30
5.1. Que tipologias de jogo ocorrem na exploração de <i>loose parts</i> no espaço exterior?.....	32
5.2. Que tipo de interações sociais são provocadas pela exploração de <i>loose parts</i> no espaço exterior?	41
5.3. Qual o papel do educador na provisão de <i>loose parts play</i> ?	45
VI – Considerações finais	49
Referências Bibliográficas	53
Anexos	56
Anexo I – Caracterização do espaço exterior e das suas zonas	56
Anexo II – Grelha de registo de observação: Tipologias de jogo	48
Anexo III – Grelha de registo de observação: Interações sociais.....	49

Anexo IV – Guião da Entrevista.....	50
Anexo V – Grelha de registo de observação: Tipologias de jogo (pré-intervenção)	51
Anexo VI – Grelha de registo de observação: Tipologias de jogo (intervenção).....	53
Anexo VII – Grelha de registo de observação: Interações sociais (pré intervenção).....	55
Anexo VIII – Grelha de registo de observação: Interações sociais (intervenção).....	57
Anexo IX – Entrevista	59
Anexo X – Notas de campo	61
Nota de Campo 1	61
Nota de Campo 2	62
Nota de Campo 3	63
Nota de Campo 4	64
Nota de Campo 5	65
Nota de Campo 6	68
Nota de Campo 7	69
Nota de Campo 8	71
Nota de Campo 9	71
Nota de Campo 10	73
Nota de Campo 11	73
Nota de Campo 12	75
Nota de Campo 13	75
Nota de Campo 14	77
Nota de Campo 15	78
Nota de Campo 16	79
Nota de Campo 17	81
Nota de Campo 18	82
Nota de Campo 19	83
Nota de Campo 20	85
Nota de Campo 21	86
Nota de Campo 22	87
Nota de Campo 23	89
Nota de Campo 24	90
Anexo XI – Planificação, avaliação e reflexão da intervenção	93

Índice de figuras

<i>Figura 1</i> – Espaço exterior da Instituição	3
<i>Figura 2</i> – Planta do espaço exterior	4
<i>Figura 3</i> – Fluxograma dos procedimentos de recolha de dados	27
<i>Figura 4</i> – Zonas de observação do espaço exterior	28
<i>Figura 5</i> – Tipologias de jogo observadas antes da intervenção e durante a intervenção	33
<i>Figura 6</i> – Interações sociais observadas antes da intervenção e durante a intervenção	42

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada em Jardim de Infância, inserida no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escola do ISPA – Instituto Universitário. Este relatório foi realizado ao longo do ano letivo e tem como objetivo apresentar uma investigação/intervenção da experiência e prática vivenciada em contexto de estágio.

A escolha da temática partiu do interesse em aprofundar o brincar livre no espaço exterior, e após ter frequentado a Unidade Curricular Ludicidade e Cultura no 1º ano do Mestrado, onde tive a oportunidade de conhecer a teoria *loose parts play*, surgiu um grande interesse em compreender esta teoria e como pode ser implementada na prática pedagógica, uma vez que em Portugal é uma temática pouco abordada, não existindo estudos no país. Em contrapartida, noutros países no norte da Europa e no Canadá, por exemplo, é uma temática explorada e onde dão a conhecer os seus benefícios e impactos, mas os estudos realizados neste âmbito ainda são escassos. Neste sentido, pretendo aprofundar conhecimentos dentro desta temática, através da minha intervenção no contexto de estágio, refletindo sobre o seu impacto e benefícios, como sobre a prática do educador de infância, contribuindo para o desenvolvimento da minha profissionalidade nesta última etapa de formação.

O estágio foi realizado num contexto de educação de infância que privilegia bastante a utilização do espaço exterior, considerando-o complemento da sala. Desta forma, tive a oportunidade de desenvolver a minha intervenção sobre o *loose parts play* no espaço exterior, mobilizando os conhecimentos teóricos sobre a temática na prática educativa, através de uma ação reflexiva, construindo a minha prática pedagógica.

Dentro da vasta temática em questão, tinha interesse em explorar e aprofundar muitos dos seus impactos, benefícios e aplicações, tendo de escolher apenas alguns, não esquecendo o mais importante – compreender o papel do educador na provisão do brincar com *loose parts*. Então, fui lendo e refletindo sobre o que mais me suscitava interesse e curiosidade dentro da temática, selecionando as tipologias de jogo e as interações sociais. A partir desta reflexão e seleção surgiram as questões de investigação: Que tipologias de jogo ocorrem na exploração de *loose parts* no espaço exterior?; Que tipo de interações sociais são provocadas pela exploração de *loose parts* no espaço exterior?; Qual o papel do educador na provisão de *loose parts play*?

Este relatório apresenta-se, então, com a seguinte estrutura: caracterização do contexto, problemática, enquadramento teórico, opções metodológicas; análise reflexiva decorrente da prática supervisionada; considerações finais.

No capítulo da caracterização do contexto, é apresentada a caracterização da Instituição, do grupo e da sala, com os elementos necessários para a realização e compreensão da intervenção.

No capítulo da problemática, é explicitada a temática em estudo e como surgiu o interesse no tema, fundamentando a sua pertinência pedagógica, relacionando com o contexto de estágio. São, ainda, apresentadas as questões de investigação que orientam o relatório.

No capítulo do enquadramento teórico, é apresentada a revisão de literatura sobre a temática, considerando diferentes autores, documentos oficiais e estudos realizados.

No capítulo das opções metodológicas, é abordada a investigação qualitativa, onde são aprofundados conhecimentos sobre esta metodologia de investigação. São, ainda, explicitados os instrumentos de recolha de dados, fundamentando a sua escolha e como serão analisados.

No capítulo da análise reflexiva decorrente da prática supervisionada, são relatados, contextualizados e analisados os dados recolhidos e a intervenção implementada, interligando, de forma reflexiva, a informação recolhida para a realização do enquadramento teórico e estudos realizados dentro da área temática dos *loose parts*.

Nas considerações finais, é realizado um balanço reflexivo sobre a realização deste relatório, evidenciando as minhas aprendizagens e limitações, e abrindo um novo caminho de investigação para um trabalho futuro sobre a temática.

I – Caracterização do Contexto

1.1. Caracterização da instituição

A Instituição situa-se na zona histórica de Lisboa e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que abrange as respostas socioeducativas de creche e da educação pré-escolar, recebendo cerca de 120 crianças, como as respostas de atividades de animação e apoio à família e de componente e apoio à família. São, ainda, proporcionadas atividades socioeducativas, complementando o trabalho pedagógico como: ginástica, música e inglês. Esta é uma Instituição de cariz religioso, pretendendo transmitir às crianças e suas famílias valores e princípios cristãos, estando sempre abertos a todas as crianças, independentemente da sua crença religiosa.

O Projeto Educativo da Instituição apresenta como missão: contribuir, em parceria com a família, para o bem-estar da criança e para o seu desenvolvimento integral, respeitando a sua individualidade; proporcionar o desenvolvimento de crianças seguras, através de fundamentos estáveis que lhes possibilitem vir a ser adultos confiantes e integrados na sociedade, com

valores de respeito, honestidade e interajuda; ser uma Instituição distinguida pela qualidade educativa e uma referência ao nível pedagógico.

Neste sentido, os objetivos centrais da Instituição para este triénio presentes no Projeto são: promover o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num ambiente seguro; implementar um modelo pedagógico construtivista comum a toda a equipa; cooperar com a família na partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo da criança; contribuir no despiste precoce de qualquer situação de risco e de inadaptação, garantindo o seu encaminhamento.

Em relação aos adultos da Instituição, em cada sala há uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, existindo, ainda, uma auxiliar polivalente que apoia todas as salas quando é necessário. As atividades socioeducativas, ginástica, música e inglês, são lecionadas, cada uma, por um professor diferente e da correspondente área. Na Instituição encontra-se, ainda, um cozinheiro e duas auxiliares de cozinha de apoio às refeições.

O edifício é composto por 3 pisos e tem um espaço exterior com árvores. No primeiro piso encontram-se duas salas de educação pré-escolar e uma casa de banho para as crianças, e no segundo piso encontram-se cinco salas de creche, o refeitório, a cozinha, casa de banho para os adultos, casa de banho para as crianças e a secretaria. O terceiro piso é o sótão do edifício, sendo composto por um espaço de trabalho para os adultos, um atelier e uma sala para as atividades socioeducativas.

O espaço exterior sofreu uma intervenção, há cerca de 2 anos, com o objetivo de proporcionar às crianças um ambiente pedagogicamente mais desafiante e que promovesse a brincadeira livre e o contacto com a natureza (figura 1).



Figura 1 – Espaço exterior da Instituição

No entanto, atualmente, a Instituição tem acesso a dois espaços exteriores (B e C) ao lado do seu (A), que pertencem à Junta de Freguesia (figura 2). Este acontecimento advém das novas regras implementadas devido à pandemia covid-19, de forma a que as crianças pudessem estar no espaço exterior sem existir contacto entre salas.

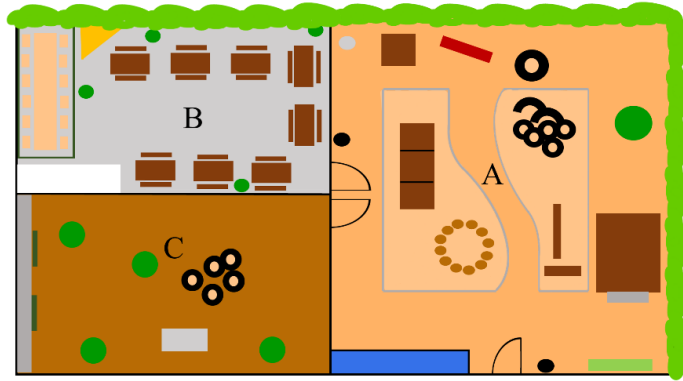


Figura 2 – Planta do espaço exterior

No espaço exterior existe para as crianças brincarem pneus, baldes, peneiras, pás e ancinhos, loiça de plástico e de metal, e 4 tábuas soltas de madeiras. Antes da situação pandémica Covid-19 o espaço exterior dispunha de maior diversidade e número de materiais, mas devido às novas regras implementadas, os objetos existentes diminuíram. O chão do espaço A é composto por areia, no espaço B por calçada, e no espaço C por terra.

1.2. Caracterização do grupo

O grupo é constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os três anos e os cinco anos, sendo que 13 crianças têm três anos, oito crianças têm quatro anos, três crianças têm cinco anos e uma criança tem seis anos. Em relação ao sexo das crianças, 11 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino, contudo, a maioria das crianças do sexo feminino têm três anos e a maioria das crianças do sexo masculino têm quatro e cinco anos. A maioria do grupo ingressou na sala este ano letivo, mas a fase de adaptação foi facilitada, uma vez que já pertenciam à instituição, já estando familiarizadas com a maioria dos espaços. No entanto, a maioria do grupo tem três anos, encontrando-se numa fase egocêntrica, existindo algumas disputas pelos brinquedos e materiais.

As crianças têm preferência pelo espaço exterior, pois estão constantemente a perguntar quando podem ir lá para fora, apesar de passarem lá a maioria do seu tempo. No geral, as crianças brincam bastante com a estrutura de madeiras com as rampas, tendo bastantes brincadeiras de apanhada ou fingem que o chão é lava ou água e não podem pisá-lo, utilizando as rampas para se salvarem. Procuram insetos, colocando-os dentro dos baldes para brincarem, e apanham muitas folhas. Utilizam bastante a terra/areia para fazer construções, comidas e

buracos. Constroem fortalezas com os pneus e outros materiais, como sobem bastante às árvores.

1.3. Caracterização da sala

A sala tem luz natural e todos os materiais para uso das crianças estão ao seu alcance. No entanto, devido às novas regras implementadas por causa da pandemia covid-19, os materiais e brinquedos tiveram de ser reduzidos: não pode haver na sala alimentos de plástico, talheres, pratos, instrumentos musicais, disfarces, entre outros, uma vez que são objetos propensos a serem colocados na boca pelas crianças. As áreas presentes na sala são: área do faz de conta; área da garagem; área das leituras e dos fantoches; área da escrita e da matemática; área dos jogos; área das artes plásticas.

O acolhimento é realizado na sala, onde as crianças brincam livremente. Entre as 9h e as 9h30, como a maioria das crianças já está presente, é preenchido o instrumento de pilotagem Calendário e Mapa do Tempo. Neste momento, também, são decididos os responsáveis do dia, sendo sempre cinco responsáveis por dia. Às 9h30 é realizada a reunião, onde é cantada a canção do Bom Dia, como outras canções e lengalengas. O fim da reunião é marcado pela conversa sobre o que vai ser feito e são tomadas decisões se for necessário. A manhã (10h às 11h30) é passada a brincar livremente e/ou a realizar atividades, maioritariamente no exterior. A manhã só é diferente à sexta-feira, pois as crianças têm ginástica, um grupo às 10h30 e outro grupo às 11h – as crianças estão divididas em dois grupos em todas as atividades socioeducativas, um grupo com as crianças mais velhas e outro com as crianças mais novas.

O almoço é realizado na sala (11h30 às 12h30) devido às novas regras implementadas por causa da pandemia covid-19, uma vez que não pode haver mistura de salas. Assim, uma das salas de jardim de infância realiza as suas refeições no refeitório e a outra realiza na sala. Depois de almoço as crianças vão brincar livremente para o espaço exterior, enquanto a sala é limpa, e por volta das 13h as crianças que dormem a sesta vão realizar a higiene para irem dormir. Entretanto, as crianças que não dormem a sesta ficam a brincar livremente no espaço exterior até às 15h. No entanto, à segunda-feira têm música às 14h30, e à terça-feira têm inglês à mesma hora, sendo que na quinta-feira têm inglês às 14h, voltando a ir brincar livremente quando acaba.

Por volta das 15h as crianças que dormem a sesta voltam à sala, juntando-se com as restantes crianças para lanchar, pois na segunda-feira têm música às 15h30, na quarta-feira há quem tenha ballet à mesma hora e na quinta-feira têm inglês no mesmo horário. No entanto, à terça-feira têm inglês às 15h, ficando as crianças que não dormem a sesta a brincar livremente,

acabando o lanche por ser às 15h30. À sexta-feira, o lanche também é às 15h30, pois das 15h à hora do lanche, as crianças realizam atividades e/ou brincam livremente. O lanche, por vezes, acontece no espaço exterior. A partir das 16h, as crianças brincam livremente no espaço exterior até as famílias as virem buscar.

II – Problemática

O tema escolhido para realizar o RPES prende-se com a teoria *loose parts play*. O interesse por este tema surgiu com as minhas experiências em diversos estágios que fizeram-me refletir sobre a importância dos objetos disponibilizados para a brincadeira, uma vez que observei, na maioria dos locais de estágio, uma grande abundância de brinquedos estruturados e, principalmente, de plástico, que condicionam as brincadeiras das crianças e limitam a sua criatividade.

Simon Nicholson, fundador da teoria *loose parts play*, acreditava que todos podem ser criativos, e que são as restrições colocadas às crianças que reduzem a sua criatividade (England, 2019; Casey & Robertson, 2019). England (2019) afirma que, atualmente, existem ambientes educativos extremamente planeados e estruturados que acabam por condicionar a criatividade das crianças e o seu pensamento crítico. A autora acrescenta, ainda, que o crescimento da tecnologia fez com que as crianças não precisassem de ser criativas, pois são constantemente estimuladas através da disponibilidade de acesso a computadores, tablets, telemóveis, entre outros. Contudo, o reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo no seu processo de aprendizagem leva-me a querer explorar esta teoria, uma vez que Nicholson (citado por Casey & Robertson, 2019) a criou por reconhecer que as crianças precisam de fazer e construir coisas, como brincar com líquidos, fogo, água, objetos naturais e todas as coisas que satisfaçam a sua curiosidade e lhes proporcione prazer, resultando em descobertas e invenções. Daly e Beloglovsky (2015) descrevem *loose parts* como materiais que as crianças podem carregar, combinar, atribuir diferentes significados, alinhar, separar e juntar de (quase) infinitas maneiras.

As minhas experiências de estágios e até a minha experiência pessoal, originaram um grande interesse sobre o espaço exterior como contexto pedagógico, visto que nos diversos locais de estágio observei o espaço exterior a ser utilizado como intervalo das atividades realizadas dentro da sala, sendo utilizado durante muito pouco tempo, em comparação com o espaço interior.

A brincadeira no espaço exterior tem vindo a desaparecer do quotidiano das crianças (Neto, 2020). O estudo realizado por Figueiredo (2015) demonstra que o tempo de permanência no exterior, no contexto de jardim de infância/creche de fevereiro a maio, é bastante reduzido

(10,8%), sendo que as crianças com idade inferior a 1 ano de idade, raramente frequentam os espaços exteriores. Neto (2020), em concordância, indica que cerca de 70% das crianças em Portugal passam menos tempo no exterior do que os 60 a 120 minutos que as Nações Unidas recomendam para os reclusos nas prisões.

Em conformidade com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* o espaço exterior é um espaço educativo, onde existe a possibilidade de explorar diversos materiais, que podem ser levados para a sala e impulsionar outras explorações (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O jogo livre no espaço exterior promove consideráveis oportunidades de exploração e descoberta, como liberdade para correr, saltar e trepar (Baldock, citado por Figueiredo, 2015; Bento, 2015; Bilton, Bento & Dias, 2017). No seu estudo, Figueiredo (2015) refere outros trabalhos realizados por diferentes autores que demonstram que brincar em espaços exteriores apresenta benefícios como: o desenvolvimento de competências motoras, o aumento da quantidade de atividades de jogo, tornando-o mais criativo e ampliando a frequência de interações sociais entre pares e com os adultos. Neste sentido, Baldock (citado por Figueiredo, 2015) salienta que o jogo nos espaços exteriores permite uma maior autonomia e liberdade para as crianças se movimentarem e transportarem objetos e materiais, promovendo, em simultâneo, o uso da linguagem, “devido a uma consciente independência do controlo do adulto” (p. 43).

A Instituição onde realizei o estágio, privilegia o espaço exterior utilizando-o como espaço pedagógico e considerando-o tão importante como o espaço interior. As crianças passam a maioria do seu tempo no espaço exterior, brincando livremente, como a realizar atividades orientadas. No espaço exterior existe para as crianças brincarem pneus, baldes, peneiras, pás e ancinhos, loiça de plástico e de metal, e tábuas soltas de madeiras – antes da situação pandémica Covid-19 o espaço exterior dispunha de maior diversidade e número de materiais, mas devido às novas regras implementadas, os objetos existentes diminuíram. Neste sentido, os *loose parts* disponibilizados são em pouca quantidade e de pouca variedade.

As crianças ao interagirem com *loose parts*, entram num mundo de probabilidades e incerteza que proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de problemas e do raciocínio (Casey & Roberston, 2016). Segundo Hyndman, Benson, Ullah e Telford (citados por Casey & Roberston, 2016) existem evidências dos benefícios do *loose parts play*, nomeadamente: o aumento da criatividade e imaginação; as crianças brincam em cooperação e socializam mais; as crianças são fisicamente mais ativas; são promovidas capacidades de comunicação e negociação, principalmente no espaço exterior.

Esta forma de olhar pedagogicamente o espaço exterior é importante para a realização deste relatório, uma vez que o mesmo se prende com *loose parts play* no espaço exterior. Assim como a pouca quantidade de *loose parts* disponibilizada possibilita observar as alterações a nível de ambiente, brincadeiras, interações, entre outras, ao ser introduzida uma maior quantidade e variedade de *loose parts*.

As crianças, quando brincam, têm certos comportamentos que vão variando dependendo dos diversos contextos e cenários de brincadeira. Estes diferentes comportamentos observáveis podem ser categorizados em diferentes tipologias de jogo (Casey & Scott-McKie, 2017). Estas diversas categorias de brincadeiras tentam descrever os comportamentos lúdicos das crianças e como podem contribuir para o seu desenvolvimento (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017). Promover um ambiente de brincadeira propício ao surgimento de diferentes tipologias de jogo permite que as crianças vivam diversas oportunidades e experiências (Play Wales, 2017). Deste modo, surge a primeira questão deste relatório:

Questão 1 – Que tipologias de jogo ocorrem na exploração de *loose parts* no espaço exterior?

Continuando a refletir sobre a temática, a brincadeira livre é o contexto principal para o desenvolvimento de interações sociais positivas, uma vez que as crianças têm autonomia para orientar a brincadeira de acordo com os seus interesses e necessidades, sendo a criança sujeito do seu próprio desenvolvimento (Veiga, Neto & Rieffe, 2016). Ferreira (2004) defende a importância da reconceptualização do brincar como uma ação social, considerando o brincar como “um ato no mundo e a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo” (p. 199). Brincar é um dos meios das crianças para agirem no mundo, não só para se prepararem para ele, mas “para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interação social, dando significado às ações” (p. 199). Deste modo, e considerando que o *loose parts play* tem bastantes benefícios e potencialidades (England, 2019; Casey & Roberston 2016, 2019), sendo uma delas as interações sociais, surge a segunda questão:

Questão 2 – Que tipo de interações sociais são provocadas pela exploração de *loose parts* no espaço exterior?

Sendo este o Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, é fundamental compreender como deve ser a ação educativa do educador ao proporcionar às crianças a exploração de *loose parts*. Os educadores devem estar despidos para a importância do brincar, promovendo e protegendo as condições que o suportam, uma vez que qualquer intervenção para promover o brincar, tem de reconhecer as suas características e possibilitar flexibilidade,

imprevisibilidade e segurança para as crianças brincarem livremente (Lester & Russell, 2010). O educador promove o envolvimento das crianças através da criação de um ambiente pedagógico com materiais diversificados que estimulem os interesses e curiosidades das crianças, possibilitando a tomada de decisão sobre com quem brincar, com o que brincar e como brincar (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, surge a seguinte questão:

Questão 3 – Qual o papel do educador na provisão de *loose parts play*?

III – Enquadramento teórico

3.1. Brincar

O artigo 31 de *A Convenção sobre os direitos da criança* (UNICEF, 1989) declara que as crianças têm direito a brincar, como declara que os adultos devem respeitar e promover esse direito da criança, organizando, em seu benefício, as condições necessárias para que possam verdadeiramente brincar.

A investigação científica tem demonstrado que o brincar durante os primeiros anos de vida apresenta vantagens no desenvolvimento humano, nomeadamente na estruturação do cérebro, na evolução da linguagem, nas capacidades físicas e motoras, nas relações sociais, “na estruturação cognitiva e resolução de problemas” e “na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional” (Neto & Lopes, 2018, p. 17). Segundo Neto (2020), existem estudos que demonstram que o brincar na infância promove “adultos felizes, com sucesso, empreendedores e saudáveis ao longo da vida” (p. 33). O autor refere que estudos em Portugal demonstram que nos “últimos 20 anos, as crianças perderam em média 8 horas de brincadeira livre por semana” (p. 34).

A origem etimológica do termo brincar conduz ao latim *ludus*, que em português significa lúdico. No entanto, em inglês distingue-se entre *play* e *game*, onde o primeiro representa atividades lúdicas sem regras, e o segundo as atividades lúdicas com regras e organizadas (Kolling, 2011). Neto (2020) permite compreender melhor a origem deste termo ao referir que brincar, em inglês *play*, provêm do latim *brinco*, que proveio de *vinculum*, ou seja, laço. Desta forma, o autor afirma que brincar é criar vínculos ou laços.

Centrando-nos no brincar livre, sem regras estabelecidas pelos adultos, Neto (2020) defende que brincar é “a vivência de um estado de ausência e suspensão temporária do mundo real, como um altar sagrado em que o corpo se ilumina de imaginação e sabedoria”, tratando-se da procura “da liberdade de agir e de pensar, conquistando autonomia, risco e segurança” (p. 15). O ato de brincar, o jogo (*play*), é a linguagem universal da infância, uma vez que é a partir do jogo que as crianças se compreendem e constroem o sentido do mundo envolvente. Para a

criança, o jogo é um ato de comportamento livre e prazeroso, conduzido por motivações intrínsecas e intencionalidades lúdicas, permitindo-a explorar e descobrir o mundo, sendo, então, o modo privilegiado de relacionamento com os outros e o meio (Lopes & Neto, 2014). Na brincadeira, as crianças têm a oportunidade de expressar os seus sentimentos, pois sendo o brincar a sua linguagem primária, permite “soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos” (Ferland, citado por Silvia & Sarmiento, 2017, p. 41).

Além de ser um direito, como já foi referido, brincar é também uma necessidade, não devendo ser uma obrigação, mas uma descoberta, pois o brincar livre não pode ser ensinado, tem de ser experimentado e descoberto em qualquer contexto e momento (Neto, 2020). Ferland (citado por Silvia & Sarmiento, 2017) defende que a criança quando brinca é um ser autossuficiente, uma vez que é capaz de realizar as suas escolhas, decidindo ao que quer brincar, como o quer fazer e com que materiais. Neto e Lopes (2018) referem que, numa perspetiva evolucionista, brincar é “procurar capacidade de adaptação, sobrevivência, imaginação e fantasia dos limites do corpo em situações de confronto com o espaço físico e as relações sociais”, uma vez que a maioria das brincadeiras envolve desafiar “os outros em ações de fuga, perseguição e luta”, como as crianças representam a sua realidade social possibilitando a “aprendizagem da cultura dos adultos” (p. 23).

Em conformidade com Neto (2020), brincar “é uma escola de aprendizagens irrepetíveis de situações inabituais” (p. 16), sendo complexificadas conforme as crianças se vão desenvolvendo, implicando a utilização do tempo e do espaço em diversas formas de ação e “ensinado a viver em vários contextos e interações” (p.16), permitindo a aprendizagem da incerteza e complexidade de tudo. Em conformidade com Lester e Russell (2014), estudos têm sugerido que brincar pode contribuir para aprimorar as capacidades de adaptação, mentais e motoras, desenvolvendo a capacidade de lidar melhor com a incerteza. Brincar foi descrito por Spinka, Newberry e Bekoff (citados por Lester & Russell, 2014) como a criação deliberada de incerteza, reconfigurando o brincar “as an emergent co-production of entangled bodies, affects, objects, space and histories in ways that make life better for the time of playing” (Lester & Russell, 2014, p. 241).

Segundo Figueiredo (2015), ainda que o contributo do jogo livre no desenvolvimento da criança esteja documentado em diversas áreas do saber (psicologia, antropologia, sociologia, referenciais teóricos da educação), e os educadores reconheçam a sua importância, o jogo livre e as suas oportunidades são permanentemente desvalorizados, encontrando-se sob ameaça em alguns contextos.

3.1.1. Tipologias de jogo

O jogo pode assumir diversas formas, podendo ser barulhento e social, ou silencioso e solitário. Desta forma, existem diversas taxonomias ou maneiras de categorizar as brincadeiras e as formas de jogo na infância, contudo, as categorias não são imutáveis, podendo haver sempre mais a serem identificadas. Estas diversas categorias de brincadeiras tentam descrever os comportamentos lúdicos das crianças e como podem contribuir para o seu desenvolvimento (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017).

No contexto de Playwork no Reino Unido é comum utilizarem o modelo das 16 tipologias de jogo identificadas e descritas pelo autor Hughes (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017), sendo este o modelo considerado neste relatório e apresentado na tabela 1:

Tabela 1

As 16 tipologias de jogo

Tipologias de jogo ¹	Definição
1. Brincar de comunicação	Jogo que envolve palavras e linguagem corporal: expressões faciais, gestos, formas específicas de movimento, como palavras, canções, gemidos e grunhidos – são utilizados para transmitir significado e para se exprimirem. As crianças, por norma, sabem mais sobre como uma criança se sente pela sua linguagem corporal, do que pelo que dizem (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017). “Playing with words, jokes, insults, nonsense, rhymes, impressions, songs, play acting, poetry and graffiti” (Play Wales, 2017, p. 2) possibilita que experimentem e desenvolvam capacidades de compreensão da linguagem e do significado.
2. Brincar criativo	Jogo que envolve experimentar e criar com diversos materiais ou objetos, onde desarrumar não é problema. É mais do que permitir que as crianças tenham acesso a materiais de arte e artesanato, e não é fazer algo com as instruções de outra pessoa. Esta tipologia é uma das mais visíveis nos jogos de equipa (Play Wales, 2017). A criatividade, frequentemente, distorce as regras e convenções da atividade normal, combinando ideias, perspetivas e materiais não relacionados. No entanto, está intimamente relacionada com a curiosidade, com a resolução de problemas e com o desejo das crianças em explorarem o seu ambiente (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017).
3. Brincar desafiante	Jogo que permite às crianças enfrentarem experiências de risco, desafiantes e perigosas, por exemplo: equilibrar-se num muro alto, saltar sobre um riacho, andar de bicicletas sem mãos (Casey & Scott-McKie, 2017; Play Wales, 2017). Esta tipologia de jogo é definida pelo comportamento lúdico ser arriscado, muitas vezes de forma significativa, como por exemplo: “climbing a tall tree, playing ‘chicken’ or ‘truth or dare’, or confronting a bully” (Play Wales, 2017, p. 3). Estas brincadeiras apresentam diversos benefícios importantes como: permitir que as crianças experimentem, gerenciem e superem o risco, que pode ser físico, mental ou emocional (Casey & Scott-McKie, 2017; Play Wales, 2017). É importante compreender que o nível de risco nesta tipologia surge da perspetiva da criança e

¹ Tradução adaptada pela Associação 1 2 3 Macaquinho do Xinês - <https://123macaquinhodoxines.wordpress.com/>

Tipologias de jogo ¹	Definição
4. Brincar dramático	<p>variará significativamente com a idade, de criança para criança e ao longo do tempo (Play Wales, 2017). Em conformidade com Gladwin (citado por Play Wales, 2017), assumir riscos na frente de outras crianças pode ser um elemento importante na manutenção das relações sociais.</p> <p>A dramatização de momentos ou eventos que a criança não participou, como por exemplo: fingir ser um jogador de futebol ou uma cantora famosa, apresentar um programa de televisão ou encenar um funeral. Estas brincadeiras envolvem a recriação de personagens conhecidas e enredos do mundo social mais amplo, em vez de cenas pessoais ou domésticas (Play Wales, 2017). Segundo Garvey (citado por Play Wales, 2017), muitas vezes, estas brincadeiras são representadas com plateia, como considerada uma das tipologias de jogo mais complexas. A pintura facial e os figurinos podem ajudar as crianças a assumir um papel, a expressarem-se e experimentarem a sua própria identidade, como a sensação de ser outra pessoa.</p>
5. Brincar exploratório	<p>Jogo que envolve descobrir informações através da manipulação de um objeto, como por exemplo manusear ou brincar com argila, ou desmontar uma bicicleta para perceber como funciona e consertá-la. Esta tipologia de jogo é caracterizada pela avaliação que as crianças fazem das possibilidades de um determinado objeto ou ambiente (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017). De acordo com Hutt (citado por Play Wales, 2017), novas situações e objetos satisfazem a curiosidade natural das crianças. “Exploratory play will usually become more complex for older children as their range increases” (p. 4), podendo ser facilitado por um ambiente variado e adaptável – árvores, arbustos, montes e valas, túneis, estruturas, esconderijos e características incomuns que encorajam as crianças a explorar e a investigar (Play Wales, 2017).</p>
6. Brincar ao fantástico	<p>Fingir que são algo ou que estão em algum sítio, que provavelmente nunca acontecerá na vida real, como por exemplo: fingir que é um super-herói ou que está sentada numa nuvem. Esta tipologia de jogo é caracterizada por situações, personagens e habilidades irreais, como por exemplo: ser perseguida por dinossauros, ser mago ou fazer magia. A criança deve conduzir a fantasia, apesar de poder ser negociada com outras pessoas (Play Wales, 2017). Estas brincadeiras ajudam as crianças a explorarem os limites entre a realidade e a irrealidade, fornecendo uma saída para o inconsciente, nomeadamente para os sonhos e áreas mais sombrias da imaginação. A fantasia e a imaginação possibilitam que as crianças explorem possibilidades (e se...) e experimentem diferentes papéis e identidades (Play Wales, 2017). Em conformidade com Singer (citado por Play Wales, 2017), estas são formas importantes pelas quais as crianças se expressam e regulam as suas emoções, lidando com as angústias e novidades do seu meio.</p>
7. Brincar imaginativo	<p>Jogo baseado na realidade, mas que não é real, como por exemplo: fingir ser um leopardo, ter um amigo imaginário ou ser uma planta. Estas brincadeiras possibilitam que as crianças brinquem e assumam o controle das suas experiências, alcançando tranquilidade e estabilidade mental. Pode parecer parecido ao brincar ao fantástico, mas, enquanto esta tipologia lida com a irrealidade, o brincar imaginativo inclui elementos baseados na realidade, apesar das regras normais possam não se aplicar, por exemplo: fingir ser um cão ou marcar um golo com uma bola inexistente (Play Wales, 2017). Assim como acontece com todas as tipologias de jogo que incluem um elemento de faz de conta, o brincar imaginativo é uma atividade mental interna que as crianças demonstram externamente (Ariel, citado por Play Wales, 2017). À medida que as crianças ficam mais velhas, vão deixando de ter estas brincadeiras, pois começam a internalizar os seus pensamentos e sentimentos (Play Wales, 2017).</p>

Tipologias de jogo ¹	Definição
8. Brincar de locomoção	<p>É o movimento por si só, como por exemplo: correr, pular, trepar, entre outros. Esta tipologia é também conhecida como jogo de atividade física, sendo caracterizada pelo movimento por si só e em qualquer direção possível, incluindo saltar, baloiçar, andar de bicicleta, jogos com bola, ginástica e dança. Hughes (citado por Play Wales, 2017, p. 6) sugere que o brincar de locomoção é uma forma de “increasing familiarity with the environment, learning which parts are safe and which must be avoided”. Assim como acontece no brincar à luta e perseguição, existem diferenças entre a perseguição lúdica e o comportamento de perseguição séria, incluindo inversão de papéis, autolimitação e avisos (vou-te apanhar). Considerando as preocupações atuais com a saúde das crianças, e em particular com o aumento da obesidade, promover esta tipologia de jogo é essencial (Play Wales, 2017).</p>
9. Brincar a masterizar os elementos	<p>Controlar o ambiente natural, como por exemplo, construir uma barragem num riacho, cavar buracos, fazer montes de terra e areia. Esta tipologia de jogo descreve a necessidade que as crianças têm de controlar, manipular e dominar o seu ambiente físico e afetivo – construir tocas e brincar com a água promove a compreensão do que é possível fazer no ambiente (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017). Controlar o ambiente possibilita que as crianças demonstrem competências, se sintam confiantes nas suas habilidades e confortáveis no seu ambiente, promovendo o seu envolvimento com o mundo natural, e permitindo que estabeleçam uma relação emocional e que desenvolvam respeito por ele e pelo que pode fazer (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017).</p>
10. Brincar com objetos	<p>É a manipulação de objetos, por exemplo: examinar uma concha utilizando os sentidos. As crianças têm um grande interesse por explorar os objetos ao seu redor, o que é muito mais do que os brinquedos ou objetos que os adultos consideram adequados para as crianças. Os objetos podem representar os sentimentos e os interesses de uma criança, podendo ser um meio de comunicação com outras crianças e adultos. Podem, ainda, proporcionar oportunidades de exploração, descoberta, compreensão e diversão (Play Wales, 2017). Esta tipologia de jogo possibilita que as crianças compreendam as diferentes possibilidades dos objetos – como funciona, o que faz, etc. Permite, ainda, o desenvolvimento da coordenação olho/mão e da motricidade fina (Casey & Scott-McKie, 2017; Play Wales, 2017). As crianças são atraídas pelo diferente e pelo novo, tornando os objetos incomuns interessantes (Play Wales, 2017).</p>
11. Brincar recapitulativo	<p>Jogo que implica o envolvimento em rituais e comportamentos ancestrais, como por exemplo: construir e usar armas, construir abrigos e criar linguagens místicas. Esta tipologia de jogo remete à ideia de que alguns aspetos das brincadeiras podem recapitular a nossa história evolutiva (Casey & Scott-McKie, 2017; Play Wales, 2017). Esta recapitulação sugere que certos comportamentos ligados à sobrevivência são transmitidos geneticamente, sendo ativados subconscientemente quando as crianças têm estas brincadeiras (Play Wales, 2017). O brincar recapitulativo envolve rituais, histórias, canções e eventos em grande grupo, como: batalhas simuladas, cozinhar, fazer fogueiras, cultivar alimentos, construir cavernas, entre outros (Play Wales, 2017).</p>
12. Brincar ao fazer-de-conta	<p>Jogo de experimentação de papéis que, por norma, a criança não realiza no seu quotidiano, como por exemplo: conduzir um carro ou lavar a roupa. Nesta tipologia de jogo, as crianças imitam outras pessoas com quem estão familiarizadas ou personagens que vêm na televisão. Estas representações de outras pessoas não são precisas, ou seja, alguns detalhes podem ser alterados ou exagerados criando uma caricatura ou uma versão estereotipada desse papel, podendo ser, também, limitado devido ao nível de compreensão que a criança tem dessa personagem (Casey &</p>

Tipologias de jogo ¹	Definição
13. Brincar à luta e perseguição	<p>Scott-McKie, 2017; Play Wales, 2017). Brincar ao faz-de-conta ajuda as crianças a explorarem e a experimentarem outros papéis do seu meio envolvente, promovendo a compreensão de certos acontecimentos, o que possibilita que as crianças descentrem de si e vejam a outra perspetiva (Play Wales, 2017).</p> <p>Jogo que envolve lutar, cair, fazer cócegas, contacto corporal, mas sem intenção de magoar. Quando as crianças estão a brincar, estão a rir e a gritar, sendo visível pelas suas expressões faciais que se estão a divertir. Por norma, consistem em lutar, bater (com a mão aberta), empurrar, cair, e frequentemente intercalado com brincadeiras de perseguição (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017). O brincar à luta e perseguição permite que as crianças tenham controlo da sua força e agilidade, e comecem a desenvolver consciência física de si mesmas e dos outros. Existem algumas diferenças de género, ou seja, as crianças do sexo masculino tendem a envolverem-se mais nestas brincadeiras, comparado com as crianças do sexo feminino, e as brincadeiras das crianças do sexo masculino parecem ser mais agressivas (Play Wales, 2017).</p>
14. Brincar social	<p>Brincar com outras pessoas, onde as regras para o envolvimento social podem ser exploradas, como por exemplo: conversas, fazer coisas juntos ou criar um clube. Esta tipologia de jogo é, provavelmente, a mais comum de ser observada num ambiente de brincadeira (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017). Brincar é um dos aspetos mais importantes do desenvolvimento social, uma vez que a aprendizagem durante o brincar social ocorre a diferentes níveis – além do conhecimento, informação e habilidade de processamento, as crianças compreendem os costumes, regras sociais e relações (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017). Estas experiências permitem, também, que as crianças adquiram competências sociais, como a simpatia e a empatia (Brown & Webb, citados por Play Wales, 2017).</p>
15. Brincar sócio-dramático	<p>É a recriação de episódios da vida das crianças, como por exemplo: brincar aos pais e às mães. Esta tipologia de jogo preocupa-se com as experiências pessoais e sociais quotidianas da vida das crianças, como ir à escola, fazer compras, jantar ou ir para a cama; e permite às crianças vivenciar e ensaiar situações comuns das suas vidas. Geralmente, requer pelo menos duas crianças, embora algumas brinquem sozinhas (Play Wales, 2017). Infelizmente, o quotidiano de algumas crianças pode não ser tão comum, e o brincar sócio-dramático permite que lidem com as suas emoções. Nestas brincadeiras, as crianças imitam experiências do mundo real, mas podem adicionar elementos de faz-de-conta (Play Wales, 2017). Segundo Freud (citado por Play Wales, 2017), estas brincadeiras podem tornar-se uma ferramenta terapêutica de forma a ajudar as crianças a lidarem com as suas emoções, medos inconscientes e a realizar desejos. Esta tipologia de jogo oferece às crianças os meios para explorar como os outros se sentem, para negociarem, mas também para manterem firmes as suas intenções. Assim, tem sido associada a outras áreas de desenvolvimento, nomeadamente à linguagem e alfabetização, à criatividade e solução de problemas (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017).</p>
16. Brincar simbólico	<p>Utilizar objetos ou símbolos para representar outras coisas, como por exemplo: um pau para representar uma espada ou um pedaço de tecido para representar uma sala. É a capacidade de representar objetos, ações, ideias ou sentimentos com símbolos (Casey & Scott-McKie, 2017; Play Wales, 2017). Posteriormente, as crianças podem usar símbolos para representar objetos, por exemplo usar um rabisco para representar um oceano ou usar símbolos para representar ideias abstratas, como uma bandeira para representar um país. “The essential point about symbolic play is not</p>

Tipologias de jogo ¹	Definição
	the actual object or prop chosen by the child but rather the meaning they choose to give it. It is this meaning that determines the play” (Play Wales, 2017, p. 9).

Casey e Scott-McKie (2017) organizam as tipologias de jogo em quatro categorias, considerando as aprendizagens que as tipologias promovem: aprender sobre o mundo físico (brincar criativo, brincar exploratório, brincar a masterizar os elementos e brincar com objetos); aprender sobre mim próprio e sobre estar no mundo (brincar de comunicação, brincar dramático, brincar sócio-dramático, brincar ao faz-de-conta e brincar social); aprender sobre o meu corpo e limites (Brincar à luta e perseguição e brincar de locomoção); aprender sobre o que é ser humano (brincar desafiante, brincar ao fantástico, brincar imaginativo, brincar recapitulativo e brincar simbólico).

Em conformidade com Play Wales (2017), promover as diferentes tipologias de jogo, de forma a garantir que as crianças vivam diversas oportunidades e experiências, requer espaço, permissão e variedade. Desta forma, o espaço exterior é um componente crítico de um ambiente de jogo. Quando o espaço é insuficiente para as necessidades das crianças, por exemplo, muito pequeno ou sem espaço ao ar livre, é provável que observemos a ausência de diversos comportamentos lúdicos.

Os adultos, por norma, definem o propósito e o uso do espaço e do tempo, mas ainda assim, as crianças encontram formas de brincar dentro das ordens adultas, a partir de uma produção e utilização clandestina do espaço (Lester & Russell, 2010). O brincar das crianças pertence às mesmas, e os adultos não devem destruir os lugares próprios de brincadeira das crianças com o planeamento insensível, com os condicionamentos da agenda adulta ou com programas que controlem o brincar das crianças. Assim, é fulcral evitar a consideração do brincar como insignificante, restringindo-o pelo medo que aconteça algo de mal às crianças ou que as crianças possam fazer algo que lhes faça mal (Lester & Russell, 2010).

A permissão é fulcral na promoção das tipologias de jogo, o que significa fazer com que as crianças sintam que têm permissão para estar no espaço e fazerem o que fazem, sem serem julgados. É necessária tolerância, aprovação e promoção das capacidades e da liberdade. Todas as tipologias de jogo beneficiam de um ambiente variado e com uma diversidade de materiais e objetos, que precisam de oferecer flexibilidade e novidade (Play Wales, 2017).

3.1.2. A brincadeira e as interações sociais

A brincadeira livre é o contexto principal para o desenvolvimento de interações sociais positivas, uma vez que as crianças têm autonomia para orientar a brincadeira de acordo com os

seus interesses e necessidades, sendo a criança sujeito do seu próprio desenvolvimento (Veiga & Neto et al., 2016). Durante a idade pré-escolar é crucial que as crianças desenvolvam a capacidade de iniciar e manter interações sociais positivas, pois a competência social tem grande impacto no desenvolvimento geral das crianças e no seu bem-estar a longo prazo, sendo uma condição reconhecida para o sucesso escolar (Ladd; Malecki & Elliot, citados por Veiga & Leng et al., 2016).

De acordo com o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* a identidade da criança é construída em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo seu meio envolvente (Lopes da Silva et al., 2016). “É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

Brincar com os colegas implica habilidades sociais, como a partilha, a cooperação, a sensibilidade às necessidades dos outros, a negociação e a definição e cumprimentos de regras (Denzin, citado por Ferreira, 2004; Veiga & Leng et al., 2016; Veiga & Neto et al., 2016). Por vezes, as crianças brincam para compreender e comunicar emoções e situações que consideram difíceis de verbalizar, permitindo que a criança se conheça e que conheça os outros, de forma a reagir com ações e expressões recíprocas e afetivas (Ferreira, 2004; Landreth, Homeyer, & Morrison, citados por Veiga & Neto et al., 2016).

Em conformidade com Veiga e Leng et al. (2016), as diferentes tipologias de jogo podem ter diferentes funções no desenvolvimento das competências sociais das crianças, como por exemplo: as tipologias de jogo que envolvem o faz-de-conta estimulam as crianças a discutirem e a negociarem perspetivas sobre a brincadeira, como a envolverem-se em narrativas complexas, o que promove a capacidade de compreender os outros, comunicar as suas ideias e a cooperar; a tipologia de jogo brincar à luta e perseguição oferece oportunidades de desenvolvimento de capacidades motoras, o que é importante para participar ativamente em brincadeiras de grupo, como cria oportunidades para a criança explorar, estabelecer e manter diferentes posições sociais durante situações de dominação social (Bjorklund; Logue e Harvey; Pellegrini & Smith, citados por Veiga & Leng et al., 2016). No entanto, mesmo existindo suposições teóricas sobre o impacto que diferentes tipologias de jogo têm nas capacidades sociais, Veiga e Leng et al. (2016) consideram que existe uma carência de pesquisas empíricas baseadas na observação naturalista neste âmbito.

Segundo Frost et al. (2012), a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a teoria psicossocial de Erickson e a teoria sociocultural de Vygotsky contribuíram significativamente

para compreender a relação entre o brincar e o desenvolvimento social, assim como a teoria de Sutton-Smith, que defendeu, ainda, que a brincadeira pode ser vista de uma perspectiva evolutiva.

Frost et al. (2012) acrescenta que embora Piaget considere que o jogo tem um papel essencial no desenvolvimento da criança, não enfatizou o jogo como um fator nas respostas da criança ao ambiente social, mas considerou importante as interações com colegas dentro do jogo para o desenvolvimento sociocognitivo. No entanto, Erickson afirmou que existe uma relação entre o faz-de-conta e a sociedade, ou seja, que as brincadeiras de faz-de-conta permitem que as crianças aprendam sobre o seu mundo social e experimentem novas habilidades sociais (Frost et al., 2012).

De acordo com Frost et al. (2012), Vygotsky refere que a brincadeira é fulcral para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, e indica que o brincar exige que a criança crie uma situação imaginária que segue um conjunto de regras, tornando-a capaz de agir separadamente da realidade. Além disso, brincar ajuda as crianças a escolherem caminhos de ação (Creasey et al., citado por Frost et al., 2012), promovendo o controlo dos seus impulsos e a compreensão nas normas sociais (Berk, citado por Frost et al., 2012). Frost et al. (2012), acrescenta, ainda, que Sutton-Smith e outros autores afirmam que existe uma relação entre o jogo e a evolução, uma vez que muitas das brincadeiras sociais das crianças se assemelham às dos primatas e são necessárias para a sobrevivência, na medida em que oferecem experiências de dominação que são importantes para o desenvolvimento de autoconfiança nas interações sociais.

Segundo Frost et al. (2012), Parten desenvolveu um estudo sobre o desenvolvimento das relações sociais das crianças em grupo, tendo como interesse as transições que as crianças passam à medida que se tornam participantes sociais, considerando que as interações sociais são inatas do ser humano. Concluiu, então, que em qualquer criança é possível observar a progressão do desenvolvimento social, através de seis categorias de envolvimento social: Não envolvido - a criança está ativa e móvel, mas aparentemente sem rumo/propósito (não há sentido de jogo); Solitário - a criança brinca sozinha com os seus objetos/materiais; Observador - a criança assiste à brincadeira das outras crianças e até pode falar com elas, mas não participa; Paralelo - a criança brinca ao lado ou perto das outras crianças, mas não com elas (não há partilha, incluindo objetivos/metasp de jogo); Associativo - a criança brinca com as outras, e conversa, mas os propósitos da brincadeira podem não ser semelhantes; Cooperativo - os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao

propósito da brincadeira (o sentido de grupo é marcado por um objetivo comum) (Frost et al., 2012).

Coplan, Ooi, Kirkpatrick e Rubin (2015) dividem as categorias de Parten em dois grupos: jogo social onde colocam as últimas duas categorias (associativo e cooperativo) e jogo não social onde colocam as primeiras quatro (não envolvido, solitário, observador e paralelo) – por considerarem que nas categorias do jogo social existe interação social, ao contrário das categorias do jogo não social.

Os autores referem que os resultados de estudos longitudinais indicam que o jogo social é relativamente estável durante a infância e promove o funcionamento socioemocional positivo ao longo do tempo. No entanto, os autores ressaltam que o jogo não social não implica obrigatoriamente que a criança tem dificuldades de integração e interação, pelo contrário, referem que pesquisas contemporâneas revelam que as relações entre os tipos de brincadeiras não sociais e o desenvolvimento psicossocial na infância são complexos, indicando que diferentes formas de jogo não social na presença de pares parecem refletir diferentes formas subjacentes a mecanismos psicológicos e estão associados a resultados definitivamente diferentes (Coplan et al., 2015).

Ferreira (2004) defende a importância da reconceptualização do brincar como uma ação social, subvencionando uma concessão do brincar como “um ato no mundo e a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo” (p. 199). Brincar é um dos meios das crianças para agirem no mundo, não só para se prepararem para ele, mas “para participarem na vida cotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interação social, dando significado às ações” (p. 199).

3.1.3. Brincar no espaço exterior e os seus benefícios

A brincadeira no espaço exterior tem vindo a desaparecer do quotidiano das crianças (Neto, 2020). O estudo realizado por Figueiredo (2015) revela que de fevereiro a maio, as crianças brincam no espaço exterior 57,6% dos dias que estão no jardim-de-infância, e que as crianças com menos de um ano, em 4 meses, foram para o exterior duas vezes, sendo a percentagem de tempo médio de permanência no espaço exterior de 10,8%. Neto (2020), em concordância, refere que cerca de 70% das crianças em Portugal passam menos tempo no exterior do que os 60 a 120 minutos que as Nações Unidas recomendam para os reclusos nas prisões.

Neto e Lopes (2018) referem estudos de investigação em meio escolar que indicam que crianças ativas no espaço exterior são as que aprendem melhor dentro da sala, ou seja, as

crianças que tenham uma atividade física moderada e uma maior socialização no exterior apresentam uma maior capacidade de atenção e concentração na aprendizagem. Bilton et al. (2017) consideram que o potencial educativo do brincar ao ar livre é, por vezes, desvalorizado pelos educadores, acabando por manter as crianças na sala por longos períodos de tempo.

Os espaços exteriores das escolas são o último refúgio para que as crianças consigam brincar livremente na sua vida quotidiana (Neto e Lopes, 2018). A brincadeira no exterior deve ser considerada essencial na educação das crianças, uma vez que oferece diversas experiências que promovem um desenvolvimento saudável (Bailey, Doherty & Jago, citado por Figueiredo, 2015) e que são um meio de aprendizagem de excelência, pois proporcionam experiências sensoriais que mobilizam as crianças com um todo, estimulando-a a ser ativa na construção do seu conhecimento (Thomas e Harding, citados por Bento, 2015). Neste sentido, o espaço exterior deve estar integrado na oferta educativa e estar sempre disponível para as crianças (Lasenby, citado por Figueiredo, 2015).

Em conformidade com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, o espaço exterior é um espaço educativo, devido às suas potencialidades educativas, uma vez que as crianças têm a oportunidade de desenvolver interações sociais, contactar e explorar materiais naturais, e desenvolver atividades físicas num ambiente ao ar livre. Torna-se, então, importante que o educador atribua a mesma atenção ao espaço exterior que atribui ao interior, refletindo sobre as suas potencialidades e a sua organização (Lopes da Silva et al., 2016).

Os espaços exteriores devem oferecer desafios e permitir brincadeiras livres sem a supervisão excessiva dos adultos, possibilitando que as crianças realizem atividades como: “jogos de corrida, luta e perseguição, ações de trepar, de equilíbrio e vertigem, jogos com bola, jogos tradicionais, jogos simbólicos e de dramatização e relação com elementos naturais” (Neto e Lopes, 2018, p. 73). Figueiredo (2015) refere que existem estudos que indicam que brincar no exterior, principalmente quando têm elementos da natureza, apresenta benefícios para as crianças, uma vez que permite o desenvolvimento das suas capacidades motoras, aumenta a variedade das atividades de jogo, fazendo com que sejam mais criativas. Fjørtoft (citado por Figueiredo, 2015), conclui que, para além das interações com os elementos da natureza e o respeito pela mesma, verifica-se o aumento das interações entre pares.

Bilton et al. (2017) defendem que o espaço exterior é um contexto social rico, onde surgem diversas oportunidades de interação e partilha entre as crianças, e a cooperação emerge de forma espontânea como estratégia para alcançarem os mesmos objetivos. Nos momentos de brincadeira partilhada ao ar livre, as crianças ensinam e aprendem, partilhando entre si conhecimentos para superarem os desafios (Bilton et al., 2017; Bento, 2015).

Baldock (citado por Figueiredo, 2015) defende que a brincadeira no exterior promove o aumento da autonomia e liberdade para as crianças de movimentarem e transportarem objetos e materiais da natureza, promovendo, ainda, o desenvolvimento da autoconfiança das crianças, devido à independência consciente do controlo do adulto (Nind, citado por Figueiredo, 2015). Neto e Lopes (2018) acrescentam que o aumento do jogo de atividade física promove uma maior saúde mental, uma vez que contribui para a redução do stress físico e ansiedade, melhora a autoeficácia e a autoestima, e aumenta a motivação e o prazer. Bento (2015) refere que o desenvolvimento motor está relacionado com o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a compreensão do mundo é realizada através das interações e explorações da criança. Desta forma, a partir do movimento, a criança conhece o que a rodeia, testando e experimentando, como adquire consciência do seu corpo em relação ao espaço (Bento, 2015).

Em suma, e como defende Ginsburg (citado por Olsen & Smith, 2017), a brincadeira livre no espaço exterior é saudável, sendo essencial para que as crianças alcancem marcos importantes de desenvolvimento social, emocional e cognitivo, como permite gerirem a ansiedade e a tornarem-se resilientes.

3.2. *Loose parts play*

O termo *loose parts* foi apresentado pela primeira vez pelo arquiteto Simon Nicholson na década de 70, quando desenvolveu “*The Theory of Loose Parts*”. Nicholson acreditava que todos podem ser criativos, e que são as restrições colocadas às crianças que reduzem a sua criatividade (England, 2019; Casey & Robertson, 2019; Daly & Beloglovsky, 2015, 2016). Neste sentido, desenvolveu esta teoria por reconhecer que as crianças precisam de fazer e construir coisas, como brincar com líquidos, fogo, água, objetos naturais e todas as coisas que satisfaçam a sua curiosidade e lhes proporcionem prazer, resultando em descobertas e invenções (Nicholson, citado por Casey & Robertson, 2019). Daly e Beloglovsky (2015) descrevem *loose parts* como materiais que as crianças podem carregar, combinar, atribuir diferentes significados, alinhar, separar e juntar de (quase) infinitas maneiras.

England (2019) afirma que, atualmente, existem ambientes educativos extremamente planeados e estruturados que acabam por condicionar a criatividade das crianças e o seu pensamento crítico. A autora acrescenta, ainda, que o crescimento da tecnologia fez com que as crianças não precisassem de ser criativas, pois são constantemente estimuladas através da disponibilidade de acesso a computadores, tablets, telemóveis, entre outros. Neste sentido, brincar com *loose parts* torna-se essencial, permitindo devolver às crianças a liberdade, estimulando a sua criatividade e pensamento crítico, uma vez que estes materiais são: cativantes

para as crianças que são naturalmente curiosas e gostam de explorar novos objetos; abertos por permitirem possibilidades infinitas de brincadeiras e não terem um conjunto de direções e regras impostas; e móveis, permitindo que as crianças os transportem durante a brincadeira e os combinem com outros objetos (Daly & Beloglovsky, 2015; 2016).

Nicholson (citado por England, 2019) descreveu *loose parts* como variáveis, defendendo que as crianças gostam de interagir com variáveis, como: diferentes materiais e formas, cheiros e outros fenômenos físicos, fluidos, sons, música, movimento, com outros seres humanos e plantas, palavras, concepções e ideias; e que todas estas coisas com que as crianças gostam de brincar, experimentar, descobrir e inventar, têm algo em comum: são variáveis ou *loose parts*. Quando o espaço é rico em *loose parts*, as crianças estão mais predispostas a descobrir diversas formas de manipulação dos materiais e novas formas de pensar ou processar os conhecimentos adquiridos através da brincadeira com estes materiais. As crianças tornam-se mais criativas e flexíveis na sua forma de pensar e olhar o mundo, satisfazendo a sua crescente curiosidade e desenvolvendo o gosto por aprender (Daly & Beloglovsky, 2015).

Em qualquer ambiente, tanto o grau de invenções e criatividade, tanto a possibilidade de descoberta, são proporcionais à quantidade e tipo de variáveis existentes (Nicholson, citado por England, 2019). Segundo England (2019), este facto é suportado pela teoria da *affordance* de Gibson, que acreditava que o ambiente e os objetos são vistos de formas diferentes consoante o sujeito, e que as *affordances* de um ambiente ou objeto são baseadas no potencial que têm. Gibson (citado por England, 2019) define *affordance* como as possibilidades de ação que o sujeito encontra e compreende na sua interação com o ambiente ou objeto.

Casey e Roberston (2016), para explicarem o conceito de *affordance*, referem o exemplo de uma parede de tijolos, que pode ter sido construída para criar um limite entre uma calçada e um jardim, mas para muitas crianças esta parede de tijolos pode oferecer um lugar para sentar, andar por cima e equilibrar-se, esconder ou saltar. A interação entre as crianças e os *loose parts*, a paisagem, os elementos e as estações, cria um espaço de jogo que está em constante mudança, crescimento e evolução, principalmente em ambientes naturais cuidados. Isto permite que as crianças experimentem sensações de liberdade, espaço e autonomia, conectando-se com o meio de forma íntima (Casey & Roberston, 2016).

Os *loose parts* podem ser feitos de diferentes materiais como: madeira, metal, plástico, vidros, tecido, papel ou cartão, vidro e cerâmica, ou podem ser objetos da natureza. Deste modo, Daly e Beloglovsky (2016) definem três géneros de *loose parts*: *found and free materials* – materiais que podem ser encontrados na natureza (exemplo: folhas, pedras, pinhas, bambu, troncos, conchas, penas, bolotas, terra, água, entre outros) ou em locais de construção (exemplo:

rolo de cabos de madeira, sobras de madeira, pneus); *upcycled materials* – materiais que já não sejam úteis em casa (exemplo: argolas de guardanapos, peneiras, cabides, utensílios de cozinha, tecidos, molduras, e objetos de plástico, metal e cartão que iriam para reciclagem); *purchased materials* – materiais que podem ser adquiridos por um custo pequeno (copos e recipientes coloridos de plástico, cabos e cordas, lanternas, sacos de pano, velcro, molas de madeira ou plástico, cones de trânsito, baldes, cestos, entre outros).

Neste sentido, os *loose parts* têm um valor significativo na brincadeira, fazendo parte de uma filosofia educacional adotada pelos educadores, devido ao seu poder de transformar ambientes de aprendizagem na infância e provocar experiências lúdicas significativas (Daly & Beloglovsky, 2016).

3.2.1. Os benefícios dos *loose parts*

Quando as crianças interagem com *loose parts*, entram num mundo de probabilidades e incerteza que promove o pensamento crítico, a resolução de problemas e o raciocínio (Casey & Roberston, 2016). Daly e Beloglovsky (2015) defendem que brincar com *loose parts* potencia o desenvolvimento do pensamento criativo, promovendo um sentido de aventura e emoção na brincadeira.

Em conformidade com Hyndman et al. (citados por Casey & Roberston, 2016) existem evidências dos benefícios do *loose parts play*, nomeadamente: o aumento da criatividade e imaginação; as crianças brincam em cooperação e socializam mais; as crianças são fisicamente mais ativas; são promovidas capacidades de comunicação e negociação, principalmente no espaço exterior. Neste sentido, Casey e Roberston (2016) referem um estudo longitudinal sobre as diferenças de jogo das crianças em diferentes ambientes de brincadeira, concluindo que brincar com objetos simples do quotidiano pode diminuir o sedentarismo, melhorar a criatividade, impulsionar interações sociais e diminuir problemas de comportamento.

England (2019) refere cinco grandes benefícios do *loose parts play*: promove o gosto pela aprendizagem, uma vez que permite que as crianças sejam sujeitos ativos na sua aprendizagem; promove a criatividade, pois não há um objetivo ou fim específico definido e as crianças podem seguir o caminho que quiserem; promove o bem-estar, pois as suas infinitas possibilidades diminuem o medo de falhar e experimentar, acabando por potenciar a solução de problemas e o pensamento crítico; aumento do nível de compromisso, uma vez que as crianças estão a brincar e a explorar algo que escolheram e que é do seu interesse; diminui a ocorrência de comportamentos negativos, devido à promoção dos quatro benefícios mencionados.

Além dos benefícios referidos, Daly e Beloglovsky (2015, 2016) defendem que o *loose parts play* suporta o desenvolvimento físico, socioemocional e cognitivo por promover a motricidade fina e grossa, a coordenação olho/mão, o autoconhecimento, a autorregulação, a autoestima, as interações sociais, a noção causalidade, a classificação, a seriação, a representação de experiências e ideias, conceitos numéricos, as relações espaciais, o vocabulário, a comunicação e a linguagem. Assim como, cria um ambiente inclusivo, pois os *loose parts* são para todas as crianças independentemente da sua idade, gênero, capacidades ou habilidades, e promove uma ampla variedade de tipologias de jogo que, como já foi abordado anteriormente, apresentam diversos benefícios (Daly & Beloglovsky, 2015).

No estudo realizado por Spencer et al. (2019) são referidos mais dois benefícios dos *loose parts*: (1) permitem que as crianças corram riscos, o que acaba por (2) contribuir para o aumento da determinação e resiliência. O estudo demonstrou que a brincadeira com *loose parts* ajudou a que as crianças arriscassem mais na sua exploração, saindo da sua zona de conforto e colocando-se em situações de risco que permitiram o desenvolvimento da consciência das suas capacidades, ganhando mais confiança e independência. As crianças nas suas brincadeiras testaram os seus limites demonstrando determinação e resiliência na procura de alcançar os seus objetivos (Spencer et al., 2019).

Deste modo, o *loose parts play* apoia o currículo, uma vez que permite a aquisição de competências a nível pessoal e social, de conhecimentos matemáticos, de linguagem e alfabetização, artísticos, de ciências e de movimento (Daly & Beloglovsky, 2015).

3.2.2. Loose parts play no espaço exterior

A importância e os benefícios do espaço exterior já foram abordados, assim como os benefícios do *loose parts play*, tornando-se, então, relevante compreender o *loose parts play* no espaço exterior.

O espaço exterior é um excelente contexto para introduzir o *loose parts play*, uma vez que o próprio espaço oferece *loose parts* naturais (troncos, folhas, terra, água, entre outros) que suscitam o interesse e curiosidade das crianças. Tornando-se, então, um bom contexto para observar como as crianças interagem com o espaço e com os *loose parts* (England, 2019; Daly & Beloglovsky, 2015). England (2019) acrescenta, ainda, que existe muito mais espaço para brincar e explorar os materiais no espaço exterior, como o mesmo potencia brincadeiras de risco, o que é fulcral para o desenvolvimento das crianças. As brincadeiras de risco promovem o desenvolvimento da confiança, da independência e da criatividade, o que pertence à intencionalidade do *loose parts play*.

Em conformidade com Daly e Beloglovsky (2015), diversos estudos demonstram que as crianças envolvem-se em formas de brincar mais criativas nos espaços exteriores, principalmente na natureza. Louv (citado por Daly & Beloglovsky, 2015) defende que a natureza potencia todos os sentidos, sendo a fonte mais rica de *loose parts*. Olsen e Smith (2017) defendem que o espaço exterior está repleto de oportunidades que promovem a brincadeira, oferecendo materiais que estão em constante mudança, devido às alterações sazonais, o que potencia o pensamento criativo e fornece experiências sensoriais ricas.

O espaço exterior, por si só, transmite mais liberdade, facilitando a brincadeira, a criatividade e as explorações de materiais. No entanto, é importante que os educadores planeiem esses momentos de brincadeira, considerando o espaço e o que oferece, assim como os objetos a introduzir (Spencer et al., 2019; Olsen & Smith, 2017).

3.2.3. O papel do educador na provisão do brincar com *loose parts*

Os educadores devem estar despertos para a importância do brincar, promovendo e protegendo as condições que o suportam, uma vez que qualquer intervenção para promover o brincar, tem de reconhecer as suas características e possibilitar flexibilidade, imprevisibilidade e segurança para as crianças brincarem livremente (Lester & Russell, 2010). No entanto, é igualmente importante que os educadores reconheçam a capacidade das crianças em construir a sua aprendizagem, devendo encará-las como sujeito e agente do processo educativo, valorizando as suas competências (Lopes da Silva et al., 2016).

O brincar articula todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem, promovendo um elevado envolvimento das crianças. Neste sentido, o educador promove o envolvimento das crianças através da criação de um ambiente pedagógico com materiais diversificados que estimulem os interesses e curiosidades das crianças, possibilitando a tomada de decisão sobre com quem brincar, com o que brincar e como brincar (Lopes da Silva et al., 2016).

Criar um ambiente promotor de brincadeira livre e aprendizagens, implica que o educador, em primeiro lugar avalie o espaço, as suas potencialidades e o que tem para oferecer. A melhor forma de o fazer é através da observação de como as crianças brincam e interagem com o espaço, os seus materiais e com as outras crianças (Casey & Roberston, 2016, 2019). Em conformidade com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, a observação possibilita planejar propostas que partam dos interesses e curiosidades das crianças, como encorajar e colocar desafios às suas exploração (Lopes da Silva et al., 2016).

Esta observação também irá permitir, posteriormente, avaliar as diferenças nas brincadeiras, explorações e interações das crianças, antes e depois da introdução de novas *loose*

parts. Torna-se, então, necessário que o educador planeie o espaço, os materiais e como os vai introduzir, para depois avaliar a sua intervenção e os benefícios e as possíveis condicionantes, permitindo fazer as alterações necessárias (Casey & Roberston, 2016, 2019).

O envolvimento das crianças no planeamento do espaço e da introdução de *loose parts* é essencial, facilitando que corresponda aos seus interesses e que sintam o espaço como seu, sendo importante o estabelecimento de algumas regras relacionadas com a segurança e o respeito mútuo, de forma que tenham autonomia para conduzirem o espaço de brincadeira (Casey & Roberston, 2016; 2019). Também é possível envolver as crianças na recolha de materiais, na sua organização e armazenamento e na avaliação das peças após a brincadeira, pois certos materiais são mais frágeis, como por exemplo o cartão, e podem-se estragar mais depressa, sendo necessário eliminá-los e arranjar outros (Casey & Roberston, 2016; 2019). No entanto, em relação ao armazenamento e à avaliação dos materiais, o educador é o principal responsável, tendo de encontrar um local que os preserve e manter uma organização facilitadora de autonomia e independência das crianças quando os forem utilizar, como a sua segurança na utilização dos *loose parts* (Daly & Beloglovsky, 2016; Casey & Roberston, 2016, 2019).

Como já foi abordado, o *loose parts play* promove as condições para que o brincar arriscado possa emergir, tornando importante a avaliação que o educador faz nessas situações, uma vez que a sua própria predisposição para o risco irá influenciar as experiências das crianças (Bilton et al., 2017). “As experiências de brincar arriscado exigem uma avaliação ponderada por parte do adulto, procurando-se perceber até que ponto é que a sua intervenção pode perturbar ou apoiar a criança na superação de obstáculos” (Bilton et al., 2017, p. 68).

Quando o educador é capaz de gerir o risco de forma flexível, as experiências desafiantes serão facilitadas e incentivadas. No entanto, é essencial compreender que a necessidade de dar espaço à criança para que teste os seus limites autonomamente, não invalida o valor do papel do educador nas situações de desafio, quer seja como observador ou participante ativo (Bilton et al., 2017).

O papel do educador na provisão do brincar com *loose parts* implica, também, consciencializar a equipa de forma a trabalharem em sintonia e que a prática pedagógica seja consistente, como consciencializar as famílias, principalmente quando é no espaço exterior (Casey & Roberston, 2016, 2019). Em conformidade com Neto e Lopes (2018), diversos estudos de investigação revelam que os pais têm uma preocupação excessiva que os filhos corram riscos em momentos de atividade física ou de movimento, em diversos contextos.

Neste sentido, cabe ao educador consciencializar as famílias para a importância do brincar livre no exterior, do *loose parts play* e do brincar arriscado. Mostrar evidências

fotográficas ou de vídeo, como explicar as conquistas alcançadas pelos seus filhos pode ajudar as famílias a compreenderem essa importância (Casey & Roberston, 2016; 2019). Em conformidade com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, “avaliação que o/a educador/a realiza do processo desenvolvido por cada criança e dos seus progressos torna-se um recurso fundamental nessa comunicação” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 28).

IV – Opções metodológicas

A investigação presente neste relatório apresenta uma metodologia qualitativa, pretendendo não só compreender o contexto natural, como também analisar que tipologias de jogo e que tipos de interações sociais emergem com a exploração de *loose parts*, procurando perceber qual o papel do educador na provisão de *loose parts play*. Desta forma, a investigação tem, essencialmente, um carácter descritivo, com uma componente de intervenção.

A investigação qualitativa procura recolher informação “fiável e sistemática” acerca de questões específicas da realidade social, sendo utilizados procedimentos empíricos com objetivo de compreender e relacionar conceitos que possibilitam interpretar essa mesma realidade (Afonso, 2014, p. 18). Esta metodologia de investigação baseia-se numa visão global da realidade a investigar, não isolando o contexto natural onde se desenvolve, mas procurando compreendê-lo a partir de procedimentos indutivos e inferenciais (Amado, 2014).

Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características dos estudos qualitativos: os dados provêm diretamente do ambiente natural; são de natureza descritiva; o interesse dos investigadores está presente em todo o processo e não apenas nos resultados; a análise dos dados é de carácter indutivo, ou seja, o objetivo não é confirmar hipóteses, mas analisar e interpretar os dados considerando o que foi experienciado no ambiente natural; o significado é importante, visto que orienta a investigação, de forma a serem compreendidas as experiências dos sujeitos.

4.1. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha

As técnicas de recolha de dados nas investigações qualitativas são diversas e, por norma, são utilizadas mais do que uma técnica, podendo recorrer-se a entrevistas, ao registo direto, à observação, à análise documental, entre outros (Almeida & Freire, 2007; Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, para a realização desta investigação recorreu-se à observação, com o apoio de grelhas de registo e notas de campo, assim como à utilização de entrevista. No seguinte fluxograma (figura 3) são apresentados os procedimentos de recolha de dados.

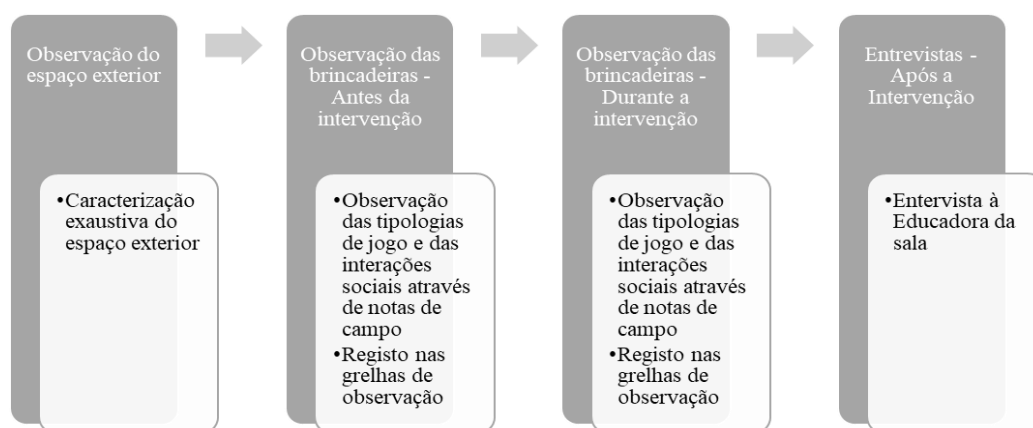


Figura 3 – Fluxograma dos procedimentos de recolha de dados

4.1.1. Observação

A observação realizada na investigação educacional é formal, objetiva e sistematizada, destinando-se à procura de problemas, à procura de respostas para questões levantadas e à compreensão do processo educativo (Sousa, 2005). Em relação à presente investigação, destinou-se à procura de respostas para as questões de investigação.

A observação possibilita a realização de “registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (p. 109). Na área da educação, a observação centra-se numa situação particular, procurando ser o mais rigorosa e objetiva possível sobre os dados observados (Sousa, 2005).

Neste sentido, foi realizada uma observação participante, uma vez que a investigação ocorre no contexto onde está a ser realizado o estágio. Nesta modalidade de observação, o investigador centra o seu foco na significação das práticas e vivências, consideradas sob a perspetiva dos participantes, sendo, normalmente, utilizada com o objetivo de realizar, após as sessões de observação, descrições qualitativas e narrativas, possibilitando a recolha de dados relevantes para a investigação (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017).

Inicialmente, a observação foi utilizada para caracterizar o espaço exterior (anexo I), definindo zonas de observação (anexo I). Posteriormente, foram realizadas observações das brincadeiras das crianças no espaço exterior, antes e durante a intervenção, sendo registadas sob a forma de notas de campo e, em seguida, preenchidas as grelhas de registo (anexo II e III). Cada observação durou entre 5 minutos e 10 minutos e foram realizadas três observações em cada zona do espaço exterior definidas antes da intervenção (figura 4), e o mesmo número nas mesmas zonas durante a intervenção.

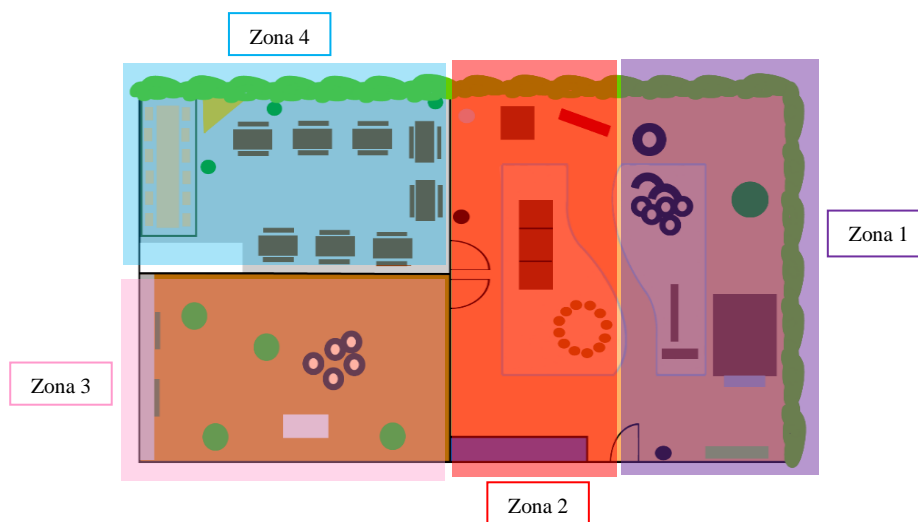


Figura 4 – Zonas de observação do espaço exterior

4.1.2. Notas de campo, grelhas e registo fotográfico

Privilegiou-se as notas de campo como meio de registo descritivo e reflexivo, uma vez que a sua estrutura permite a realização de inferências. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que nas notas de campo o investigador realiza uma descrição das “pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas”, como regista ideias, estratégias, pensamentos e padrões emergentes. “Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Após a realização de cada nota de campo, foram preenchidas as grelhas de registo de observação, onde cada coluna corresponde a uma situação observada, a uma nota de campo, permitindo fazer uma sistematização dos dados mais relevantes para responder às questões de investigação.

As grelhas utilizadas surgiram da pesquisa sobre a temática em questão, isto é, as categorias de análise emergiram da revisão da literatura, nomeadamente das 16 tipologias de jogo de definidas pelo autor Hughes (Play Wales, 2017) (anexo II), e das categorias de participação social das crianças na brincadeira da autora Parten (Frost et al., 2012) (anexo III). No cabeçalho de cada coluna de ambas as grelhas é indicado: a data e a hora, a zona do espaço exterior onde foi realizada a observação, a sua duração, o número de crianças presente na brincadeira observada, e a nota de campo a que corresponde a observação.

As crianças participaram de forma voluntária, tendo existido inicialmente uma conversa com grupo onde foi explicado o que iria suceder e o porquê, tendo sido dado espaço à colocação de questões e esclarecimentos de dúvidas, e em nenhum registo foi revelada a identidade das crianças.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a utilização mais comum do registo fotográfico é em conjunto com a observação, sendo utilizada para estudar detalhes que podem ser descurados, fornecendo imagens para reflexão posterior sobre relações e atividades. O registo fotográfico pode, ainda, ser utilizado para fins organizacionais, como a disposição de lugares e materiais (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, o registo fotográfico também foi utilizado, possibilitando ilustrar situações descritas, como auxiliar a uma descrição mais precisa da observação ao captar algum aspeto que não foi observado diretamente. As fotografias protegem a identidade das crianças, não mostrando os seus rostos.

4.1.3. Entrevista

Foi planeado realizar uma entrevista à Educadora do grupo, após a intervenção, com o objetivo de complementar e aprofundar os dados recolhidos através da observação no contexto, de forma a responder às questões de investigação, com especial enfoque no papel do educador na provisão de *loose parts play*.

Amado (2014) refere que a entrevista é um dos instrumentos mais importantes para alcançar o entendimento entre os seres humanos e para obter informações. Este instrumento “procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjetivas em amostras mais reduzidas estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, que leva este a um maior envolvimento na conversa e na elaboração de respostas” (Sousa, 2005, p. 247). No entanto, a entrevista pode assumir diversas formas e ter fins e usos distintos, podendo, então, classificar-se de diferentes modos (Amado, 2014).

A entrevista planeada no âmbito desta investigação é semiestruturada ou semi-dirigida, uma vez que as questões surgem de plano prévio, ou seja, de um guião onde é definido e registado, num ordem lógica para o investigador, o fulcral do que é pretendido obter, sendo que na interação é concedida ao entrevistado uma grande liberdade de resposta (Amado, 2014; Sousa, 2014).

Em relação à organização do guião entrevista, Amado (2014) considera que deve ser estruturado em blocos temáticos e objetivos, ajudando o investigador a centrar-se na temática e permitindo que a entrevista avance de um modo sistemático, facilitando, ainda, a sua análise. Neste sentido, o guião da entrevista realizada procurou corresponder ao referido (anexo IV), apresentando quatro blocos:

Bloco 1 – objetivo: compreender a importância que o entrevistado atribui à brincadeira e exploração de *loose parts* no espaço exterior; Bloco 2 – objetivo: obter dados sobre as diferenças de tipologias de jogo e de interações sociais entre as brincadeiras sem e com *loose*

parts no espaço exterior; Bloco 3 – objetivo: obter dados sobre o papel do educador na provisão de *loose parts play* no espaço exterior; Bloco 4 – objetivo: saber se o entrevistado quer acrescentar alguma coisa ou tem alguma questão.

No entanto, devido à impossibilidade de realização da entrevista presencial, esta acabou por ser realizada por escrito. A participação foi voluntária, tendo sido garantida a confidencialidade do participante e da organização socioeducativa.

4.2. Procedimentos de análise dos dados

Cada grelha foi preenchida durante o período de observação anterior à intervenção, como durante o período de observação durante a intervenção, possibilitando que os dados recolhidos sejam comparados entre os dois períodos para compreender que tipologias de jogo e que tipos de interação social surgem com a exploração de *loose parts*.

A análise destes dados tem uma componente quantitativa, uma vez que além da descrição e reflexão das situações observadas (componente qualitativa), foi realizado um gráfico de barras sobre cada grelha, de modo a facilitar a leitura sobre a comparação dos dados recolhidos antes da intervenção e durante a intervenção.

A intervenção permite, também, compreender como poderá ser ação educativa do educador na provisão de *loose parts play*, uma vez que ao analisar as notas de campo e refletindo sobre as mesmas, é possível perceber os pontos positivos da intervenção, assim como os negativos, permitindo ajustar a intervenção e compreender qual a melhor estratégia pedagógica. De acordo com Condessa (2020, p. 253), “a observação é um instrumento fundamental de análise da prática pedagógica, sobretudo, como recurso de auto e heteroavaliação do contexto da prática pedagógica”.

As respostas à planeada entrevista, que tem um carácter descritivo e reflexivo, foram organizadas considerando os objetivos definidos nos diferentes blocos do guião, que vão ao encontro das questões de investigação, facilitando a sua leitura e análise.

Depois de ter sido analisado cada instrumento, todos os dados recolhidos foram agrupados considerando as questões de investigação, tornando mais fácil responder, mobilizando, ainda, os autores e as suas ideias presentes no capítulo III, o enquadramento teórico.

V – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

Os dados recolhidos surgiram das notas de campo realizadas sobre a observação das brincadeiras das crianças antes da intervenção e durante a intervenção, da entrevista realizada

à Educadora cooperante e dos registos e reflexões realizados no decorrer da intervenção. A intervenção consistiu em proporcionar momentos de brincadeira livre com *loose parts* no espaço exterior, nas diferentes zonas de observação definidas.

Desde o início do estágio que foram recolhidos materiais que considerados interessantes para as crianças explorarem e brincarem e que não existiam no espaço exterior da Instituição: pinhas, paus diversos de madeira, conchas, caixas de cartão de tamanhos diversos, outros materiais de cartão diversos, caixas de ovos, rolos de papel, caixas de Plástico, caixas de metal, materiais de plásticos diversos, suportes de CD de plástico, protetores de volantes, protetores de bancos, tachos, painéis, colheres de pau, outros utensílios de cozinha, tecidos diversos, esponjas, garrafas de plástico, tampas de plástico e metal, plástico de bolha, cabides, palhinhas, copos de plástico, cestos, cordas, cordéis, fitas, lanternas, molas de madeira, imanes, papel de alumínio, fita cola de diferentes tamanhos e cores, suportes de esponja – À medida que os materiais eram levados para a Instituição, eram guardados na casa de arrumos de madeira no espaço exterior. Esta recolha foi difícil, uma vez que não foi possível envolver as crianças e as famílias devido às regras que surgiram com a pandemia Covid-19.

Os diferentes momentos de *loose parts play* foram planeados considerando o espaço e as suas características e potencialidades, os materiais e a forma de os introduzir, tendo sido utilizado o fator surpresa. Todos os momentos tiveram como objetivo: a criação de ambiente de liberdade para as crianças orientarem as suas brincadeiras; a observação das brincadeiras e das descobertas das crianças, sem condicioná-las; a ilustração das brincadeiras através de fotografias; a arrumação e a verificação dos materiais realizadas pelas crianças.

Antes de cada momento foi conversado sempre com o grupo sobre as regras de segurança e convivência: arrumar, partilhar, não magoar, etc. Então, no fim de cada momento as crianças arrumaram e verificaram os materiais, colocando os materiais estragados na reciclagem, assim como conversaram sobre o que mais gostaram e o que descobriram, tendo sido registado, o que permitiu, juntamente com as reflexões sobre as observações, ir adaptando cada momento de forma a ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Durante todos os momentos, as crianças tiveram liberdade para conduzirem as suas brincadeiras, explorações e interações, não tendo existido intervenção por parte dos adultos, uma vez que foi procurado observar e avaliar as situações de forma que as crianças tivessem espaço para testar limites e superar obstáculos.

Estes momentos foram partilhados com as famílias através de vídeos com fotografias que demonstram as brincadeiras das crianças e as suas descobertas, tendo sido explicitada a importância destes momentos.

Desta forma, através da comparação das grelhas de observação antes da intervenção e durante a intervenção, preenchidas a partir das notas de campo, foi possível comparar os dados e perceber que tipologias de jogo e que interações sociais surgiram com a exploração de *loose parts*. Assim como, a análise da entrevista realizada à Educadora cooperante e os registos e reflexões realizados durante a intervenção permitiram compreender o papel do educador de infância na provisão de *loose parts play*.

Neste sentido, os dados são apresentados considerando as questões de investigação, interligando, de forma reflexiva, a informação recolhida para a realização do enquadramento teórico e estudos realizados dentro da área temática dos *loose parts*, sendo estes realizados fora de Portugal, devido à escassez de estudos sobre esta temática no país.

5.1. Que tipologias de jogo ocorrem na exploração de *loose parts* no espaço exterior?

Em conformidade com Play Wales (2017) e Casey e Scott-McKie (2017), o jogo pode assumir diferentes formas, existindo diversas taxonomias para categorizar as brincadeiras, tentando descrever os comportamentos lúdicos e como podem contribuir para o desenvolvimento das crianças.

O modelo de tipologias de jogo considerado neste relatório é o modelo das 16 tipologias de jogo identificadas e descritas pelo autor Hughes, utilizado no contexto de Playwork no Reino Unido (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017):

- . Brincar criativo – Experimentar e criar com uma grande variedade de materiais;
- . Brincar exploratório – Descobrir informações através da manipulação de objetos/matérias (ex: explorar a terra);
- . Brincar a masterizar os elementos – Controlar o ambiente natural (ex: mudar o curso de um ribeiro, construindo uma barragem);
- . Brincar com objetos – Explorar objetos;
- . Brincar de comunicação – Envolve palavras, sinais e linguagem corporal;
- . Brincar dramático – Dramatização de eventos, que não viveram na realidade (ex: fazer de conta que é um jogador de futebol);
- . Brincar sócio-dramático – Recriar cenas da sua vida (ex: brincar aos pais e às mães);
- . Brincar ao faz-de-conta – Experimentar papéis, que, normalmente, não são experienciados (ex: conduzir, lavar o carro);
- . Brincar social – Envolve regras sociais que podem ser exploradas (ex: conversar, criar um clube);

- Brincar à luta e perseguição – Brincar através do contacto com o corpo, sem magoar deliberadamente (ex: brincar às lutas);
- Brincar de locomoção – Brincadeira com movimento (ex: correr, saltar, etc.);
- Brincar desafiante – Envolve risco, desafios e experiências perigosas (ex: equilibrar-se num muro alto);
- Brincar ao fantástico – Fazer de conta de algo improvável de acontecer (ex: voar numa nuvem);
- Brincar imaginativo – Baseado na realidade, mas não real (ex: fazer de tigre);
- Brincar recapitulativo – Envolvimento em rituais, comportamentos ancestrais (ex: construir e usar armas, criar linguagens místicas);
- Brincar simbólico – Utilizar objetos ou sinais para representar outras coisas (ex: um pau para representar uma espada).

É, então, este o modelo utilizado nas grelhas de observação das tipologias de jogo utilizadas antes da intervenção (anexo V) e durante a intervenção (anexo VI).

Os dados recolhidos através das grelhas de observação foram traduzidos num gráfico de barras, de forma a facilitar a sua comparação e análise (figura 5).

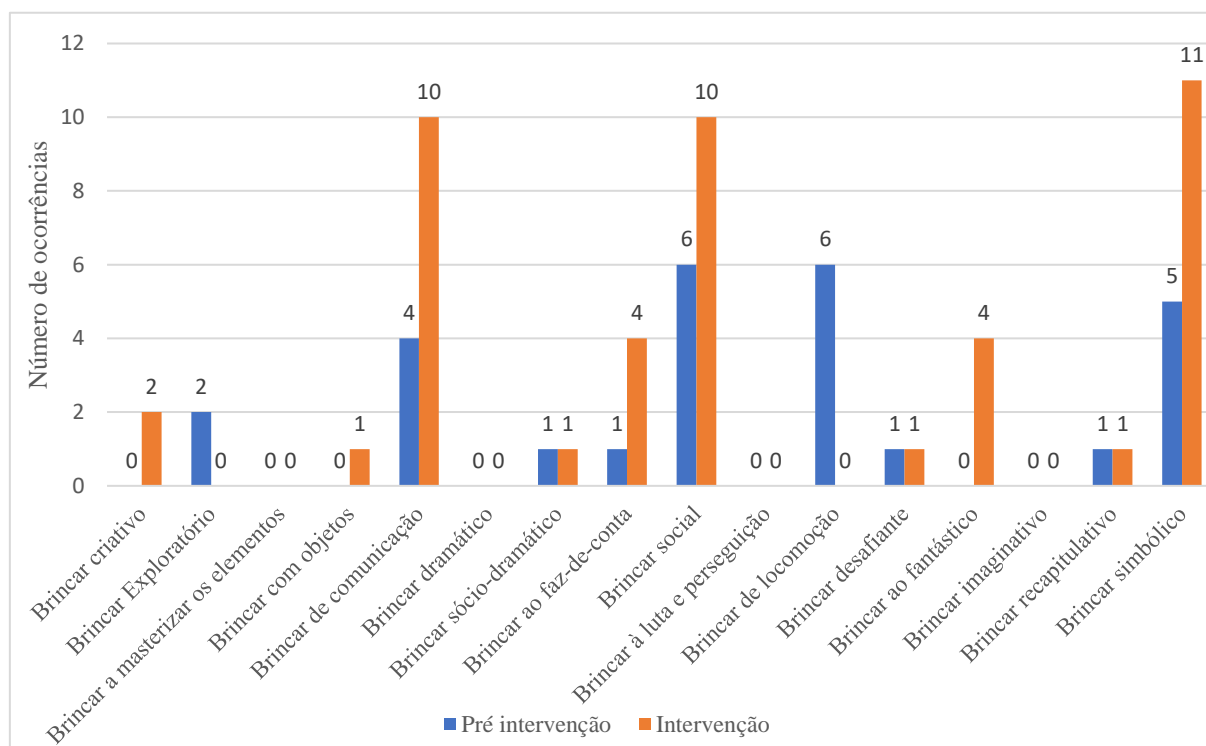


Figura 5 – Tipologias de jogo observadas antes da intervenção e durante a intervenção

Analisando os dados:

- Quatro tipologias não foram observadas – brincar a masterizar os elementos, brincar dramático, brincar à luta e perseguição e brincar imaginativo;

– Duas tipologias só foram observadas antes da intervenção:

○ Brincar exploratório:

O Di e o Lo estão a fazer um buraco na terra, estão a escavar. O Di diz “tu tiras a areia do buraco e eu parto, ok?” e o B responde “ok”. O Di vai batendo na areia até ela se soltar e o B tira a areia do buraco. O Du e o Lo estão a brincar ao lado do Di e o do B, e o Du começa a gritar e o B diz-lhe “para de gritar porque não consigo pensar” e o Du e o Lo vão-se embora. O Di diz “estamos a fazer uma banheira”. “Olha uma pedra enterrada” diz o B, “eu vou partir” diz o Di. “Não, eu quero partir” diz o B, “não, eu!” diz o Di. “Se não me deixares partir, não te empresto o meu brinquedo bueda fixe” diz o B, “ok...” diz o Di. O B bate na pedra e o Di continua o buraco (Nota de campo 9, anexo X).

Nesta observação, de acordo com as tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar exploratório está presente, visto que as crianças estão a explorar a terra e até encontram uma pedra enterrada. Considero interessante como foi resolvido o problema de quem partiria a pedra, tendo o B feito chantagem com Di para que conseguisse ser ele a fazê-lo. É interessante ver como certos comportamentos que os adultos têm, que são maus exemplos, são replicados pelas crianças e como através da observação das brincadeiras é possível ver e analisar os seus comportamentos, permitindo, posteriormente, trabalhá-los com as crianças.

○ Brincar de locomoção:

O Di, o Lu, o Lo, o Iu, a LM e a F estão a correr pelo espaço e o Lu diz “o chão é lava”. As crianças começam a subir às árvores e colocam-se em cima dos pneus. O Lu corre e tenta apanhar as crianças. Vai saltando de pneu em pneu, até que chega ao pé da F, empurra-a até que a F cai do pneu e diz “morreste, o chão é lava”. O Lu continua a saltar de pneu em pneu, até que chega a uma das árvores, onde está o Lo. O Lu vai subindo a árvore e o Lo afastando, até que o Lo tenta saltar da árvore para um dos pneus e cai no chão. O Lu diz “morreste, o chão é lava” (Nota de campo 7, anexo X).

Nesta observação, de acordo com as tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar de locomoção está presente uma vez que a brincadeira envolve atividade física. Este jogo, é uma melhoria da simples apanhada. É interessante ver como as brincadeiras vão evoluindo e complexificando-se com o passar do tempo. Este jogo, comparado com o jogo da apanhada, é muito mais desafiante e físico, pois envolve o saltar de objeto em objeto e subir às árvores para não pisar o chão. Acaba, também, por incentivar todas as crianças a subirem às árvores e outras estruturas, pois se quiserem apanhar uma criança que está no topo de uma árvore, também têm que subir – tornando o jogo ainda mais interessante, pois, inconscientemente, as crianças acabam por se incentivarem umas às outras.

- Três tipologias foram observadas uma vez antes da intervenção e durante a intervenção:

- o Brincar sócio-dramático:

A MA vai ter com a Di e a LV e mostra três toalhas/panos, “já podemos fazer o piquenique” diz. A LV pega numa ponta do pano amarelo e a MA na outra ponta e estendem no chão, enquanto a Di estende no chão o pano azul. De seguida, a LV estende a toalha branca e a MA e a Di colocam em cima da toalha branca caixas de cartão, garrafas e copos de plástico, uma toalha pequena, caixas de ovos, entre outros objetos. A três sentam-se no pano azul e a MA diz “aqui, no amarelo, é para deitar e apanhar sol”, “ok” diz a LV. “Eu quero apanhar sol” diz a Di e deita-se no pano amarelo. “Eu vou beber sumo com a LV” diz a MA, dando um copo à LV e pegando na garrafa de plástico, despejando sumo no copo das duas (Nota de campo 21, anexo X).

Nesta observação, de acordo com as tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar sócio-dramático está presente, visto que as crianças recriaram cenas da sua vida: o piquenique e a sua organização, o apanhar sol e o beber o sumo. É interessante observar a organização do piquenique criado pelas crianças, e a sintonia em que se encontram, pois existe um entendimento e uma compreensão especial entre as crianças, demonstrando uma relação já sólida e estável.

- o Brincar desafiante:

A Fa está a subir a uma árvore e chama a P “P, sobe também”. A P dirige-se à árvore e tenta subir, mas não consegue. “Não consigo” diz a P. A Fa desce e diz “olha como eu faço” e sobe a árvore, “vistes? É assim”. “Vou tentar” diz a P, que começa a tentar subir e consegue subir um pouco, mas a meio diz “não consigo, vou cair” e desce. A Fa volta a descer e diz “eu ajudo. Tenta outra vez”. A P começa a subir, “agora mete a mão aqui” diz a Fa apontando e a P coloca a mão no local que a Fa disse. “Agora este pé, aqui” diz a Fa tocando no pé da P e apontando para o local na árvore. A P faz o que a Fa disse. “Agora a outra mão aqui” diz a Fa apontando novamente e a P torna a seguir as indicações da Fa. “Agora o outro pé, aqui” diz a Fa e P faz o que a Fa disse. “Vês?! Já está. Agora senta-te para eu subir também” diz Fa. A P senta-se e a Fa sobe a árvore e senta-se também. “Estamos muito alto” diz a P, “assim é que é fixe, podemos ver mais coisas” diz a Fa (Nota de campo 11, anexo X).

Nesta observação, de acordo com as tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar desafiante está presente, uma vez que subir à árvore, para a P, foi desafiante e arriscado, pois inicialmente estava com medo. Foi interessante observar a Fa a ajudar a P a subir. Agiu como os adultos costumam fazer quando alguma criança pede ajuda

para subir a uma árvore ou a outra estrutura. A Fa conseguiu que a P perdesse o medo e conseguisse subir, notando-se nas suas expressões faciais o quanto foi gratificante para as duas.

- Brincar recapitulativo:

O Lu passa a correr pelo V e grita “Pum, pum. Quase te matei!” com as mãos em forma de pistola. “Eu é que te vou matar. Lo e Iu, venham, ajudem-me a matar o Lu” grita o V, com as mãos em forma de pistola. O Lo, o Iu e o V correm em direção ao Lu, que começa a correr mais rápido e que se tenta esconder de baixo da rampa de madeira. O Lo, o Iu e o V cercam o Lu, mas o Lu levanta-se e levanta a mão em forma de pistola em direção ao V e grita “morreste!”. O V vai de joelhos ao chão com a mão no peito e diz “morri... amigos, vingança” e deita-se no chão de olhos fechados. O Lo e o Iu levantam as mãos em forma de pistola em direção ao Lu e gritam os dois “pum, pum, pum, pum...” (Nota de campo 4, anexo X).

Nesta observação, de acordo com as tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar recapitulativo está presente, uma vez que as crianças se envolveram num comportamento ancestral, como é a utilização de armas. Nunca tinha observado uma grupo de crianças a brincarem a um jogo assim, que envolvesse morrer figurativamente. Considero saudável, por ajudar as crianças a compreenderem o conceito de morte, como achei engraçado a introdução do conceito de vingança na brincadeira. Fez-me lembrar o enredo de certos desenhos animados que já assisti, onde se vê a morte, a perseguição, a vingança, etc. Pareceu uma replica de um desses enredos.

- Quatro tipologias foram observadas mais vezes durante a intervenção:

- Brincar de comunicação:

“Vamos ser super-heróis” diz o Lo para o V e o Iu. “Precisamos de fatos fortes” diz o V, “e armas fortes” diz o Iu. “Temos de ir procurar” diz o Lo. As três crianças separam-se e vão procurar materiais, e voltam a encontrar-se. O V trouxe duas placas de esponja pretas, o Iu uma garrafa de plástico e uns pedaços de cartão presos e o Lo umas redes de espuma e umas películas de plástico. O V diz “isto (as placas de esponja pretas) são as minhas armas, como os ninjas”, “e isto (garrafa de plástico) é o meu martelo forte como o Thor e isto (pedaços de cartão presos) é o meu escudo forte” diz o Iu, “eu tenho espadas fortes” diz o Lo levantando duas redes de espuma. “Isto (películas de plástico) são as nossas capas de super-herói” diz o Lo, dando uma a cada um. As crianças colocam as capas. “Vamos procurar maus para combater” diz o V, “sim, vamos” diz o Lo (Nota de campo 14, anexo X).

Nesta observação, de acordo com as tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar de comunicação está presente, uma vez que as crianças conversaram

durante a brincadeira sobre o que estavam a fazer e foram negociando o passo seguinte, tomando decisões em conjunto. Estas interações demonstram como é importante a brincadeira livre e do seu enriquecimento com *loose parts*, pois permite a criação de um ambiente de comunicação e negociação – de aprendizagem.

- Brincar social:

O Lu pega num tecido verde e em molas e leva até à casa de madeira. Começa a prender o tecido com as molas na casa. A P que estava dentro da casa pergunta “o que estás a fazer?”, “um forte” responde o Lu. “Vou-te ajudar” diz a P e vai buscar mais tecidos, toalhas e molas. O Lu trepa a casa e a P passa-lhe um tecido verde e molas e o Lu prende. A P passa-lhe outro tecido verde e o Lu prende. O Lu desce e a IM vêm ter com o Lu e com a P, trazendo plástico de bolha e diz “vou ajudar”. O Lu pega numa toalha e começa a prender na casa. A IM e a P começam a prender o plástico de bolha. “Já tá tudo preso” diz a P, “o forte tá pronto” diz o Lu. “E agora?” pergunta a IM, “vamos lá para dentro” diz o Lu. As três crianças entram dentro do forte (Nota de campo 17, anexo X).

Nesta observação, de acordo com as tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar social está presente, uma vez que as crianças conversaram sobre o que estavam a fazer e tomaram decisões em conjunto, o que acaba por contribuir para as regras de envolvimento social. Esta observação demonstra também, a importância da brincadeira livre e da utilização de *loose parts*, pois cria um ambiente de comunicação e cooperação, ou seja, de aprendizagem.

- Brincar faz-de-conta:

A LG e a LV pegam numa caixa com tampas de plástico e despejam no chão. O B vai ter com elas e pergunta “o que é isso?”, “são peixinhos” responde a LG. “Precisamos de uma cana de pesca” diz o B. O B apanha do chão um pão de madeira e um cordel, “vou buscar fita-cola” diz a LV. A LV voltou para ao pé do B e da LG com um bocado de fita-cola e o B colou o cordel ao pau de madeira, “já temos a cana de pesca” diz o B. “Vá, pesca” diz a LG. O B lança a cana e tenta que a ponta do cordel caia em cima de uma tampa, “oh, não conseguiste, agora é a minha vez” diz a LV. A LV lança a cana de pesca e a ponta do cordel cai em cima de uma tampa, “consegui!” diz, apanhando a tampa do chão e colocando dentro de uma caixa de cartão, “agora tu” acrescenta (Nota de campo 22, anexo X).

Nesta observação, de acordo com as tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar ao faz-de-conta está presente, visto que as crianças experimentaram papéis, que, normalmente, não são experienciados, como pescar. Esta observação demonstram

como os *loose parts* enriquecem as brincadeiras, uma vez que com tampas, um pau e um cordel, as crianças conseguiram criar um jogo para brincarem em conjunto.

- Brincar simbólico:

O Du está sentando na terra a colocar terra numa frigideira. “Que tas a fazer?” pergunta o Lo, “comida” responde o Du. “Posso ajudar-te?” pergunta o Lo, “sim”, responde o Du. “Que vamos cozinhar?” pergunta o Lo, “carninha” responde o Du. “Está aqui a carne” diz o Lo pegando numa pinha e colocando dentro da frigideira. “É preciso mexer” diz o Lo e pega num pau de madeira e começa a mexer a terra e a pinha dentro da frigideira. O Du continua colocar terra dentro da frigideira, enquanto o Lo mexe. “Precisamos de pratos, para comer” diz o Lo. O Du pega em duas caixas de cartão e dá ao Lo. O Lo despeja o que está dentro da frigideira para dentro das duas caixas e dá uma das caixas ao Du. O Lo pega em dois paus de madeira e dá um ao Du. Os dois comem com o pau de madeira. “Tá muito bom” diz o Lo, “Sim, tá” diz o Du. “Somos bons cozinheiros” diz o Lo. “Sim!” diz o Du levantando um braço (Nota de campo 15, anexo X).

Nesta observação, de acordo com as tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar simbólico está presente, uma vez que as crianças utilizaram uma pinha e terra para representar comida, como caixas de cartão e paus de madeira para representarem pratos e colheres. Também esta observação demonstra, a importância da brincadeira livre e da utilização de *loose parts*, pois cria um ambiente que convida à comunicação e cooperação, criando um ambiente de partilha e aprendizagem.

- Três tipologias só foram observadas durante a intervenção:

- Brincar criativo:

Lu pega na fita-cola, numa garrafa de plástico e num bocado de garrafa de plástico que a Educadora cortou a seu pedido, senta-se e começa a sua construção. Vai ligando a garrafa, ao pedaço de plástico com a fita-cola. De seguida, foi buscar um pau comprido, sentou-se e prendeu-o à garrafa com a fita-cola. Foi acrescentando e envolvendo a sua construção com fita-cola, até estar pronta. Foi mostrar a um grupo de crianças que brincava com “armas” – estrutura de espuma que tem o formato de uma pistola (Nota de campo 19, anexo X).

Nesta observação, de acordo com as tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar criativo está presente, visto que a criança experimentou e criou uma arma com uma grande variedade de materiais. É fascinante como os *loose parts* permitem que as crianças experimentem e criem o que lhes fizer sentido no momento, permitindo que a brincadeira nunca acabe e a imaginação nunca se esgote.

○ Brincar com objetos:

A IS, a Me e a So estão sentadas na terra com ovos de plástico, uma colher de pau, um recipiente de plástico e uma esponja. “Vamos fazer ovos de chocolate” diz a So. A Me começa a abrir os ovos de plástico e a IS pega da colher de pau. A Me e a IS começam a encher uma das partes de um ovo de plástico com terra e quando acabam dão à So, que alisa a terra com a esponja e fecha o ovo. Fazem o mesmo até estarem os três ovos “feitos”. “Temos de guardar os ovos” diz a Me, “vou procurar uma caixa” diz a So. A So foi buscar uma caixa de cartão, “aqui” diz. A IS colocou os ovos dentro da caixa, “e agora” pergunta. “Temos que embulhar a caixa” diz a So, colocando a tampa na caixa (Nota de campo 13, anexo X).

Nesta observação, de acordo com as tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar com objetos está presente, pois as crianças exploraram os ovos de plástico, que é um objeto diferente e incomum. Os *loose parts* permitem alimentar o natural interesse que as crianças têm em explorar objetos à sua volta, podendo proporcionar momentos de descoberta, compreensão e diversão.

○ Brincar ao fantástico:

O Iu está com o novelo de lã na mão e dirige-se a uma árvore, prendendo a ponta do novelo. Caminha à volta do espaço, desenrolando o novelo, prendendo-o nas árvores e plantas da extremidade do espaço, até o novelo envolver o espaço todo. O V e o Lo vão ter com o Iu e o V pergunta “o que tás a fazer?”, “uma proteção contra fantasmas” responde o Iu. “Fantasmas?” interroga o Lo, “sim, assim não entram na nossa escola” responde o Iu. “Estamos protegidos!” grita o V, “sim, agora tamos mais fortes e os fantasmas não podem atacar” diz o Iu. “Vamos procurar mais cordas para a nossa proteção ficar mais muito forte” disse o Lo. O Iu, o V e o Lo foram procurar mais cordas (Nota de campo 16, anexo X).

Nesta observação, de acordo com as tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar ao fantástico está presente, visto que as crianças fizeram de conta algo improvável de acontecer, um ataque de fantasmas. Esta observação permite perceber o ambiente mágico, cooperativo e comunicacional criado pela liberdade da brincadeira com *loose parts*.

Conclui-se, então, que com a exploração de *loose parts* ocorreram dez das 16 tipologias de jogo: brincar sócio-dramático, brincar desafiante, brincar recapitulativo, brincar de comunicação, brincar social, brincar faz-de-conta, brincar simbólico, brincar criativo, brincar com objetos e brincar ao fantástico. Daly e Beloglovsky (2015) defendem que o *loose parts play* promove uma ampla variedade de tipologias de jogo.

No entanto, considerando as tipologias de jogo com mais incidência, é possível concluir que a exploração de *loose parts* promoveu:

- O brincar simbólico, onde as crianças utilizam objetos ou símbolos para representar outras coisas, como ações, ideias, outros objetos ou sentimentos, tendo como essencial o significado que a criança escolhe atribuir, sendo este significado que determina o jogo (Casey & Scott-McKie, 2017; Play Wales, 2017);
- O brincar social, onde as crianças brincam umas com as outras, explorando as regras para o envolvimento social, compreendendo os costumes, as regras sociais e as relações, permitindo o desenvolvimento de competências sociais (Casey & Scott-McKie, 2017; Play Wales, 2017);
- O brincar de comunicação, onde a brincadeira das crianças envolve linguagem oral e corporal (expressões faciais, gestos, formas específicas de movimento, como palavras, canções, gemidos e grunhidos), permitindo que se expressem e que experimentem e desenvolvam capacidades de compreensão da linguagem e do significado (Play Wales, 2017; Casey & Scott-McKie, 2017);
- O brincar ao faz-de-conta, onde as crianças experimentam papéis que, normalmente, não realizam no seu quotidiano, imitando pessoas ou personagens com quem estão familiarizadas (Casey & Scott-McKie, 2017; Play Wales, 2017), promovendo a compreensão de certos acontecimentos, o que possibilita que as crianças descentrem de si e vejam a outra perspetiva (Play Wales, 2017);
- O brincar ao fantástico, onde as crianças fingem que são algo ou que estão em algum sítio, que provavelmente não acontecerá na vida real, ajudando as crianças a explorarem os limites entre a realidade e a irrealidade, fornecendo uma saída para o inconsciente, nomeadamente para os sonhos e áreas mais sombrias da imaginação, expressando e regulando as suas emoções (Play Wales, 2017).

Os dados recolhidos vão ao encontro do estudo de Mitra, Popra e Rowland (2018), no âmbito do programa *Outdoor Play and Learning* que realiza intervenções em escolas, de forma a transformar as atitudes em relação à provisão da brincadeira, supervisão e gestão do risco, incentivando à utilização de *loose parts* para enriquecer e diversificar as possibilidades de jogo. No estudo foi realizada uma avaliação longitudinal em colaboração com seis escolas em Toronto com o objetivo de compreender os benefícios do programa para o aumento da qualidade das brincadeiras e do bem-estar das crianças. Apesar de nem todas as escolas terem implementado o programa aprofundadamente, as escolas que o fizeram indicaram que foram criadas mais oportunidades de jogo, e que foi registado um aumento de construções,

explorações e representações (Mitra et al., 2018). No âmbito do mesmo programa – *Outdoor Play and Learning* –, o estudo realizado por Lester, Jones e Russel (2011) em colaboração com 19 escolas no Concelho de South Gloucestershire (Reino Unido), que visava aumentar a oportunidade das brincadeiras, concluiu que a introdução de *loose parts* e a modificação de algumas estruturas no espaço exterior, permitiu alterar os padrões de brincadeira das crianças e encorajar uma maior variedade de brincadeiras e comportamentos, existindo um uso mais amplo do espaço e dos materiais, aumentando as possibilidades de jogo. Spencer et al. (2019) no seu estudo realizado sobre as perceções dos educadores sobre o *loose parts play* no espaço exterior, refere que os educadores expressaram que a criatividade e a imaginação aumentaram, assim como a resiliência e a determinação.

Considerando, ainda, as quatro categorias que Casey e Scott-McKie (2017) criaram para organizar as tipologias de jogo em relação às aprendizagens que promovem e as tipologias com maior incidência durante intervenção, foram promovidas aprendizagens sobre si próprias e sobre estar no mundo (brincar de comunicação, brincar ao faz-de-conta e brincar social), como sobre o que é ser humano (brincar ao fantástico e brincar simbólico).

5.2. Que tipo de interações sociais são provocadas pela exploração de *loose parts* no espaço exterior?

Segundo Neto e Veiga et al. (2016), a brincadeira livre é o principal contexto para o desenvolvimento de interações sociais, visto que as crianças têm liberdade para dirigir a brincadeira conforme os seus interesses e necessidades. Brincar com os colegas implica habilidades sociais, como a partilha, a cooperação, a sensibilidade às necessidades dos outros, a negociação e a definição e cumprimentos de regras (Denzin, citado por Ferreira, 2004; Veiga & Leng et al., 2016; Veiga & Neto et al., 2016). “É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

Frost et al. (2012) afirma que a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a teoria psicossocial de Erickson e a teoria sociocultural de Vygotsky contribuíram para a compreensão da relação entre o brincar e o desenvolvimento social, como a teoria de Sutton-Smith contribuiu para que a brincadeira pudesse ser olhada de uma perspetiva evolutiva.

Segundo Frost et al. (2012), Parten desenvolveu um estudo sobre o desenvolvimento das relações sociais das crianças em grupo, concluindo que em qualquer criança é possível observar a progressão do desenvolvimento social, através de seis categorias de envolvimento

social: não envolvido; solitário; observador; paralelo; associativo; cooperativo. O presente relatório considerou estas categorias na construção das grelhas de observação das interações sociais antes da intervenção (anexo VII) e durante a intervenção (anexo VIII).

Os dados recolhidos através das grelhas de observação foram traduzidos num gráfico de barras, de forma a facilitar a sua comparação e análise (figura 6).

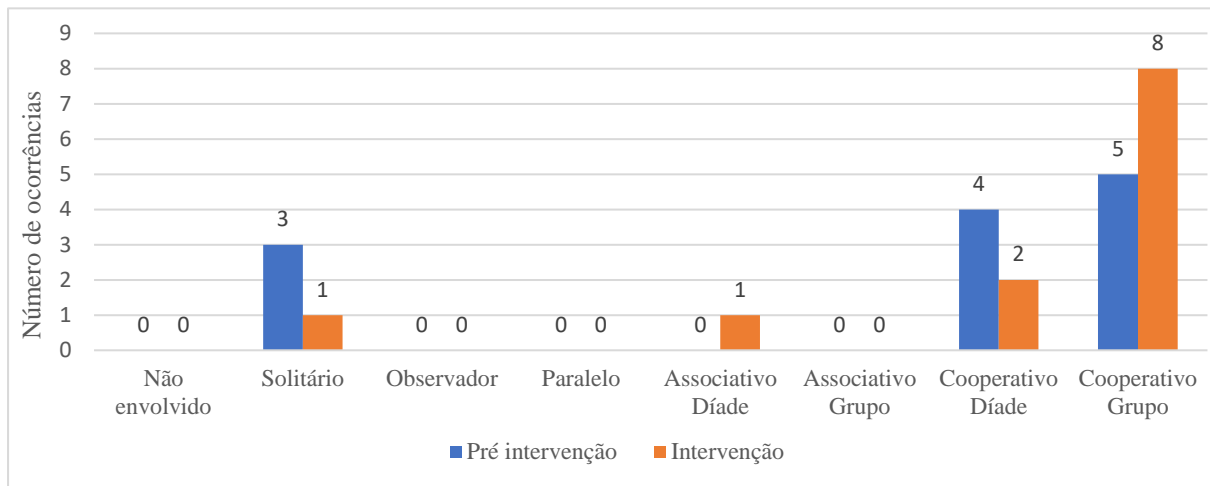


Figura 6 – Interações sociais observadas antes da intervenção e durante a intervenção

Analisando os dados:

- Quatro categorias não foram observadas – Não envolvido, observador, paralelo e associativo em grupo;
- As categorias solitário e cooperativo em díade foram mais observadas antes da intervenção:

- o Solitário, a criança brinca sozinha com os seus objetos (Frost et al., 2012):

A F pega num balde e numa pá e dirige-se à terra. Senta-se e com a pá começa a colocar terra dentro do balde. Quando o balde está cheio, calca a terra com a pá. Vira o balde ao contrário junto ao chão, bate com a pá na parte de cima do balde e levanta devagar o balde. Quando acaba de levantar, a forma desfaz-se. A F levanta-se e pega no balde, dirigindo-se à mangueira. Liga a água e enche o balde com água. De seguida, transporta o balde de volta para a zona da terra, despeja a água e senta-se. Mexe com as mãos a terra misturando-a com a água. Enche o balde com terra e quando o balde está cheio, calca a terra com a pá. Vira o balde ao contrário junto ao chão, bate com a pá na parte de cima do balde e levanta devagar o balde, ficando a terra com a forma do balde. A F bate palmas, sorri e diz “meu castelo, vou fazer outra torre” (Nota de campo 2, anexo X).

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a F está a ter uma interação social solitária, uma vez que está a brincar sozinha. Considero importante a exploração que a F fez, pois, ao perceber que a terra não se aguentava

na forma pretendida, foi buscar água e voltou a tentar, mostrando determinação ao ter ido arranjar uma solução para construir aquilo que pretendia.

- Cooperativo em díade, os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira (Frost et al., 2012):

A IS e a MA estão dentro do pneu grande a brincar com a terra e com baldes e utensílios de cozinha de metal. A IS diz “vou fazer a sopa” e a MA diz “ok, e eu o peixe”. A IS mexe a terra dentro do balde e a MA a terra dentro de uma panela. “Já está” diz a IS e a MA diz “vamos comer, toma o peixe”, “toma a sopa” diz a IS. As crianças comem, e a MA diz “tá bom, muito bom”, “sim, muito bom” diz a IS. “Agora que comemos, temos que dormir a sesta” diz a MA, “ok, vamos dormir”, diz a IS (Nota de campo 3, anexo X).

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira. Também esta observação demonstra a importância da brincadeira livre e da utilização de *loose parts*, pois cria um ambiente de comunicação e cooperação, ou seja, de aprendizagem.

- A categoria associativo em díade só foi observada durante a intervenção – a criança brinca com as outras, e conversa, mas os propósitos da brincadeira podem não ser semelhantes (Frost et al., 2012):

O R está sentado na terra ao lado da Am. O R pega numa estrutura de metal e coloca na terra, colocando a frigideira por cima. O R coloca terra dentro da frigideira e começa a mexer com uma batedeira manual. A Am coloca terra dentro da frigideira, enquanto o R mexe. “Estou a fazer ovos, Am” diz o R, mas a Am não respondeu, nem olhou para o R. O R continua a mexer e a Am a colocar terra na frigideira. A Am levanta-se e vai buscar um copo, e volta-se a sentar ao lado do R. A Am começa a tirar terra da frigideira e a colocar dentro no copo. O R continua a mexer a terra na frigideira e a Am levanta-se e vai-se embora. “Não gostou do meu fogão” disse o R, encolhendo os ombros. O R coloca terra dentro da frigideira e volta a mexer (Nota de campo 18, anexo X).

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é associativa, uma vez que as crianças estão a brincar juntas, mas os propósitos da brincadeira não são os mesmos. Nesta observação não existiu cooperação na brincadeira, no entanto e apesar do R ter tentado interagir com a Am, a

falta de resposta não condicionou a sua brincadeira – talvez por já estar habituado às brincadeiras mais solitárias da Am, que é a mais nova do grupo.

- A categoria cooperativo em grupo foi mais observada durante a intervenção – os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira (Frost et al., 2012):

O R e o Du carregam uma caixa e levam-na até ao G. O G tem dois binóculos que construiu com rolos de papel higiénico e fita-cola. “Tá aqui a caixa” diz o R, “eu tenho binóculos” diz o G. “Então, já podemos ir andar de avião” diz o R, “sim e ver tudo” diz o Du. As crianças colocam-se as três dentro da caixa e o G dá uns binóculos ao R e outros ao Du. “Estou a ver um pássaro, grande” diz o R. “Um dinossauro” diz o G, colocando as mãos nos olhos em forma de binóculos. “Leão!” diz o Du. “Olhem, um rio grande” disse o R, “tubarão” diz o Du, “vai comer-nos, mais alto, mais alto!” diz o G. “Ufa, foi por pouco” disse o R, “estamos quase a chegar acrescentou”. “Olha a montanha grande” disse o G, “chegámos então” disse o R. E as três crianças saíram de dentro da caixa (Nota de campo 20, anexo X).

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira. Nesta observação, as crianças conversaram sobre o que estavam a fazer e tomaram decisões e trabalharam em conjunto, contribuindo para o desenvolvimento das regras de envolvimento social, revelando a potencialidade das brincadeiras com *loose parts* no desenvolvimento social das crianças.

Considerando as interações sociais com maior incidência, conclui-se que a exploração de *loose parts* provoca interações cooperativas em grupo.

No entanto, Coplan et al. (2015) dividem as categorias de Parten em dois grupos: jogo social onde colocam as categorias associativo e cooperativo, e jogo não social onde colocam as categorias não envolvido, solitário, observador e paralelo – uma vez que consideram que nas categorias do jogo social existe interação social, ao contrário das restantes categorias (jogo não social).

Neste sentido, considerando a perspetiva destes autores, a exploração de *loose parts* provoca interações sociais, uma vez que nas observações realizadas existiram mais brincadeiras dentro do grupo jogo social durante a intervenção, ou seja, apenas uma das brincadeiras observadas pertence ao grupo jogo não social, pois foi solitária. Porém, considero importante ressaltar que o jogo não social não significa que a criança tenha, obrigatoriamente, dificuldades

de interação, uma vez que pesquisas contemporâneas indicam que as relações entre as brincadeiras não sociais e o desenvolvimento psicossocial infantil são complexas (Coplan et al., 2015).

Casey e Roberston (2016) referem que existem evidências dos benefícios do *loose parts play* em relação às interações sociais, nomeadamente as crianças brincam em cooperação e socializam mais, como impulsiona as relações sociais e diminui problemas de comportamento. Os dois estudos já mencionados, realizados no âmbito do programa *Outdoor Play and Learning*, concluíram também que com a introdução de *loose parts* os grupos de jogo aumentaram, tendo existindo o aumento da comunicação e negociação durante o jogo e os incidentes e disputas diminuíram (Lester et al., 2011; Mitra et al., 2018). Gibson, Cornell e Gill (2017), na sua revisão sistemática sobre o impacto da brincadeira com *loose parts* no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, citam o estudo realizado por Bundy et al., referindo que a introdução de *loose parts* na brincadeira revelou níveis mais elevados de criatividade e melhorias no jogo social e no comportamento. Gibson et al. (2017) citam, ainda, outro estudo realizado Hyndman, Benson e Telford, que, após a introdução de *loose parts*, concluíram que existiu aumento da criatividade e de habilidades sociais, como a negociação, inclusão, trabalho em equipe e cooperação entre crianças. No estudo de Spencer et al. (2019), mencionado anteriormente, é referido que os educadores expressaram que foram desenvolvidas capacidades de liderança, confiança e independência, existindo comportamentos mais sociais, como a partilha, o altruísmo e a inclusão, originando o aumento de brincadeiras mais cooperativas.

5.3. Qual o papel do educador na provisão de *loose parts play*?

Em conformidade com Lester e Russell (2010), os educadores devem compreender a importância do brincar e promover as condições necessárias para que aconteça, visto que uma intervenção que proporcione o brincar tem de reconhecer as suas características e permitir flexibilidade, imprevisibilidade e segurança para que as crianças brinquem livremente. É, também, de grande importância que os educadores reconheçam as crianças como construtoras da sua aprendizagem, encarando-as como agentes do processo educativo e valorizando as suas competências (Lopes da Silva et al., 2016). O brincar das crianças pertence-lhes, sendo essencial evitar a consideração do brincar como insignificante, restringindo-o pelo medo que aconteça algo de mal (Lester & Russell, 2010).

O espaço exterior foi o contexto privilegiado para a realização da intervenção, não só devido à problemática da falta de contacto das crianças com o exterior – Neto (2020) refere que cerca de 70% das crianças em Portugal passam menos tempo no exterior do que os 60 a 120

minutos que as Nações Unidas recomendam para os reclusos nas prisões –, mas também pelas suas potencialidades. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, o espaço exterior é um espaço educativo pelas suas potencialidades: as crianças têm a oportunidade de desenvolver interações sociais, contactar e explorar materiais naturais, e desenvolver atividades físicas num ambiente ao ar livre.

Neste sentido, o espaço exterior é um componente crítico de um ambiente de jogo (Play Wales (2017), sendo um excelente contexto para introduzir o *loose parts play*, visto que oferece *loose parts* naturais, como tem muito mais espaço para brincar e explorar materiais, potenciando brincadeiras de risco (England, 2019) e transmitindo liberdade, facilitando a brincadeira, a criatividade e as explorações de materiais (Spencer et al., 2019; Olsen & Smith, 2017).

Durante a intervenção foram realizados registos e reflexões sobre a ação educativa presente na promoção dos momentos de *loose parts play* e posteriormente realizada a entrevista à Educadora cooperante sobre a importância destes momentos e do papel do educador na sua provisão.

A caracterização realizada do espaço exterior permitiu, não só definir as zonas de observação, como compreender as potencialidades de cada espaço (anexo IX) – na entrevista, a Educadora cooperante refere que “o papel do educador é muito importante, porque ele tem que criar as condições necessárias no exterior para promover a brincadeira com *loose parts*”. Desta forma, foi possível planear a criação de um ambiente pedagógico com os materiais recolhidos, que considerou o conhecimento prévio sobre as crianças e as suas brincadeiras, construído através das observações realizadas antes da intervenção – a Educadora cooperante na entrevista menciona que “é da máxima importância a observação das brincadeiras, porque só assim é que podemos dar respostas às necessidades das crianças e deste modo proporcionar os elementos corretos para disponibilizar às crianças”. Segundo Casey e Roberston (2016, 2019), criar um ambiente que promova a brincadeira livre e aprendizagens, requer que o educador avalie o espaço e as suas potencialidades, sendo a observação de como as crianças brincam e interagem com o espaço, os seus materiais e com as outras crianças, a melhor forma para o fazer. Lopes da Silva et al. (2016) acrescentam que esta observação também permite encorajar e colocar desafios às suas explorações.

As observações realizadas, como já mencionado neste relatório, também possibilitaram a avaliação das diferenças nas brincadeiras das crianças antes da intervenção e durante a mesma, uma vez que foram realizadas 12 observações das brincadeiras (3 em cada zona de observação) antes da intervenção e durante a intervenção, permitindo comparar a incidência das tipologias

de jogo e das categorias de interação social antes da intervenção e durante a intervenção. De acordo com Casey e Roberston (2016, 2019), a observação permite, posteriormente, avaliar as diferenças nas brincadeiras, interações e explorações das crianças, antes e depois da introdução de *loose parts*.

Foi, então, realizada a planificação dos diferentes momentos de *loose parts play* realizados, considerando o espaço, os materiais e a sua introdução, as brincadeiras das crianças observadas, e posteriormente a sua avaliação e reflexão (anexo XI).

Consegui observar as brincadeiras das crianças e as suas descobertas, sem condicionar a sua brincadeira. Tive sempre em consideração, na escolha dos materiais, os interesses demonstrados e verbalizados pelas crianças, que me permitiram adaptar e reformular os momentos de brincadeira seguintes (Excerto do documento de planificação, avaliação e reflexão da intervenção, anexo XI).

Casey e Roberston (2016, 2019) defendem que é necessário que o educador planeie o espaço, os materiais e como os vai introduzir, de forma a conseguir avaliar a sua intervenção, os benefícios e os possíveis condicionamentos, possibilitando realizar alterações que sejam necessárias. Na entrevista, a Educadora cooperante refere que “temos de planear a recolha de materiais e a disponibilização do espaço (...) Tudo isto requer planificação e organização, para haver uma intenção pedagógica na nossa ação educativa”.

No estudo realizado por Spencer et al. (2019), mencionado anteriormente, é referido que os educadores salientaram como desafios à introdução de *loose parts*, a sua aquisição, sustentabilidade e apresentação, demonstrando a importância da realização de um planeamento cuidado e adequado ao espaço, ao grupo e aos recursos existentes na comunidade educativa.

Desde o início da intervenção que foi conversado com as crianças algumas regras de segurança e de convivência:

Expliquei que tinham que se portar bem, e perguntei quais são as regras da escola e as crianças responderam: “não se bate”, “não se empurra”, “é para partilhar” e “temos de ser simpáticos”. (...) expliquei que sempre que brincarmos com estes materiais temos de os arrumar muito bem, para os amigos mais pequenos da creche, quando forem para o exterior não se magoarem com algum material mais pequeno. Expliquei, ainda, que temos sempre que ver se algum material está estragado e precisa de ir para o papelão ou plasticão. Por fim, pedi para arrumarem os materiais e não se esquecerem de colocar na reciclagem os materiais estragados (Excerto do documento de planificação, avaliação e reflexão da intervenção, anexo XI).

Casey e Roberston (2016, 2019) defendem a importância de estabelecer algumas regras de segurança e respeito mútuo, contribuindo para que as crianças tenham autonomia para

dirigirem o espaço de brincadeira. As autoras acrescentam que é possível envolver as crianças na recolha de materiais, na sua organização, armazenamento e avaliação após a brincadeira. No entanto, durante a intervenção, não foi possível envolver as crianças e as suas famílias na recolha dos materiais, devido às regras que surgiram com a pandemia Covid-19. A Educadora cooperante, na entrevista, menciona que “o educador pode incentivar a participação das crianças e das famílias para a recolha de elementos e deste modo dar-lhe a devida importância” e acrescenta “incentivar a criança a participar na disposição, seleção e recolha dos materiais antes e após a brincadeira”.

Em conformidade com Daly e Beloglovsky (2016) e Casey e Roberston, (2016, 2019), o educador é o principal responsável pelo armazenamento e avaliação dos materiais, devendo encontrar um local que os preserve e manter uma organização que facilite a autonomia das crianças quando os forem utilizar. Neste sentido, foi utilizado como local de armazenamento a casa de arrumação de diversos materiais presente na zona 1 do espaço exterior, contudo, devido às regras que surgiram com a pandemia Covid-19, as crianças não puderam ir buscar os materiais, tendo que ser um adulto a ir buscar por elas.

Durante os momentos de *loose parts play*, as crianças tiveram liberdade para conduzirem as suas brincadeiras, explorações e interações, não tendo existido intervenção por parte dos adultos, uma vez que foi procurado observar e avaliar as situações de forma que as crianças tivessem espaço para testar limites e superar obstáculos – na entrevista, a Educadora cooperante refere que “o educador não deve intervir a não ser que seja solicitado pela criança ou grupo de crianças”. Segundo Bilton et al. (2017), quando o educador tem a capacidade de gerir o risco de forma flexível, as experiências desafiantes são facilitadas, sendo que é fulcral compreender que dar espaço às crianças para que testem os seus limites autonomamente, não invalida a importância do papel do educador nas situações desafiantes, quer seja como observador ou participante ativo.

Casey e Roberston, (2016, 2019) defendem que o papel do educador na provisão do *loose parts play*, principalmente quando é no espaço exterior, implica consciencializar as famílias para a importância do brincar livre no exterior, do *loose parts play* e do brincar arriscado. Durante a intervenção, foram enviados vídeos às famílias com fotografias dos momentos de *loose parts play*, explicando a sua importância. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, “avaliação que o/a educador/a realiza do processo desenvolvido por cada criança e dos seus progressos torna-se um recurso fundamental nessa comunicação” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 28).

Em suma, conclui-se que o papel do educador na provisão de *loose parts play* começa pela compreensão da importância do brincar livre para o desenvolvimento infantil, tornando-se, então, necessário o reconhecimento da criança como agente no processo educativo. A observação das brincadeiras, explorações e interações das crianças é indispensável para conhecer o grupo e cada criança, como para conseguir realizar um planeamento que vá ao encontro das suas necessidades e interesses e para conseguir avaliar as diferenças e a evolução das brincadeiras, explorações e interações das crianças quando introduzir os *loose parts*. O planeamento do espaço, dos materiais e da sua introdução é essencial, garantido segurança e liberdade de exploração, mas também permitindo avaliar, refletir e reformular sempre que necessário. O planeamento pode envolver as crianças e as famílias, que devem ser consciencializadas para a importância destes momentos – na intervenção realizada no âmbito deste relatório, as crianças participaram no planeamento, não tendo sido possível envolver as famílias devido às razões previamente mencionadas (relacionadas com a pandemia Covid-19), mas foram consciencializadas para a importância destes momentos de brincadeiras através de vídeos com fotografias que ilustraram as vivências e explorações das crianças, tendo sido explicitada a sua importância. Às crianças foi dada autonomia de arrumação e verificação dos materiais, sendo estabelecidas regras de segurança e respeito mútuo, não devendo o educador esquecer que é o principal responsável pela segurança, arrumação e verificação. Durante os momentos de *loose parts play* foram observadas as brincadeiras, explorações e interações, fazendo uma avaliação do risco e dos desafios, intervindo só quando é estritamente necessário, dando liberdade e autonomia às crianças para superarem obstáculos.

VI – Considerações finais

Iniciei este percurso de construção do presente relatório com bastante certeza sobre a escolha da temática, uma vez que, como já mencionei anteriormente, é uma temática que me suscitou bastante interesse e curiosidade desde o início do mestrado, quando frequentei a Unidade Curricular de Ludicidade e Cultura. Compreender a sua importância e perceber que nunca o tinha experienciado na minha infância, nem na minha prática nos diversos estágios que realizei, fez aumentar o meu interesse e curiosidade sobre o impacto do *loose parts play* na educação de infância.

Quando iniciei a pesquisa percebi que a grande maioria da informação relaciona-se com contextos noutros países, existindo pouca informação sobre Portugal, o que não foi um obstáculo para a realização deste relatório, tendo me motivado ainda mais a estudar esta temática no contexto português.

O meu primeiro obstáculo surge na escolha das questões de investigação, uma vez que existem tantos caminhos a explorar dentro desta temática. As questões surgiram, então, após uma reflexão sobre as leituras realizadas e o que me suscitou um maior interesse e curiosidade. A partir do momento que as questões foram definidas – Que tipologias de jogo ocorrem na exploração de *loose parts* no espaço exterior?; Que tipo de interações sociais são provocadas pela exploração de *loose parts* no espaço exterior?; Qual o papel do educador na provisão de *loose parts play*? –, a construção do enquadramento teórico foi facilitada, uma vez que me permitiu organizar o relatório e a seleção de informação. Li e refleti sobre diferentes documentos e autores, considerando ter conseguido relacionar as suas perspetivas e estudos realizados, construindo, assim, a intervenção que sustenta este relatório.

Os dados recolhidos permitem concluir que a exploração de *loose parts* promove uma grande variedade de tipologias de jogo, indo ao encontro do estudo de Mitra et al. (2018) que conclui o aumento das oportunidades de jogo durante o *loose parts play*. O estudo de Lester et al. (2011) retira conclusões semelhantes ao concluir que a introdução de *loose parts* permitiu alterar os padrões de brincadeira das crianças e encorajar uma maior variedade de brincadeiras e comportamentos, existindo um uso mais amplo do espaço e dos materiais, aumentando as possibilidades de jogo.

Foi possível, ainda, concluir que a exploração de *loose parts* provoca interações cooperativas em grupo. Gibson et al. (2017), na sua revisão sistemática sobre o impacto da brincadeira com *loose parts* no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, citam um estudo realizado Hyndman, Benson e Telford, que, após a introdução de *loose parts*, concluíram que existiu aumento da criatividade e de habilidades sociais, como a negociação, inclusão, trabalho em equipe e cooperação entre crianças. No estudo de Spencer et al. (2019) é referido que os educadores expressaram que foram desenvolvidas capacidades de liderança, confiança e independência, existindo comportamentos mais sociais, como a partilha, o altruísmo e a inclusão, originando o aumento de brincadeiras mais cooperativas.

Através da intervenção e da entrevista realizada à Educadora cooperante é possível compreender que o papel do educador na provisão de *loose parts play* começa pela compreensão da importância do brincar livre para o desenvolvimento infantil, tornando-se, então, necessário o reconhecimento da criança como sujeito ativo no processo educativo. A observação das brincadeiras, explorações e interações é fulcral, uma vez que permite conhecer o grupo e cada criança, realizar um planeamento que vá ao encontro das suas necessidades e interesses e avaliar as diferenças e a evolução das brincadeiras, explorações e interações das crianças quando introduzir os *loose parts*. Durante a observação de momentos de *loose parts*

play, o educador deve fazer uma avaliação do risco e dos desafios, intervindo só quando é estritamente necessário, dando liberdade e autonomia às crianças para superarem obstáculos.

O papel do educador passa, ainda, por realizar o planeamento do espaço, dos materiais e da sua introdução, garantido segurança e liberdade de exploração, mas também permitindo avaliar, refletir e reformular sempre que necessário, como permitir o envolvimento das crianças e das famílias durante o processo. É, também, essencial que seja dada autonomia de arrumação e verificação dos materiais às crianças, sendo estabelecidas regras de segurança e respeito mútuo, não devendo o educador esquecer que é o principal responsável pela segurança, arrumação e verificação.

No entanto, poderia ter aprofundado melhor a minha reflexão sobre os dados recolhidos, se a entrevista tivesse sido realizada presencialmente, pois teria conseguido aprofundar as respostas a algumas questões colocadas na entrevista.

Considero, ainda, que este estudo teria sido mais interessante e aprofundado, se tivesse sido realizado num intervalo de tempo maior – se a intervenção tivesse sido realizada ao longo de vários meses. Isto é, as brincadeiras vão-se alterando e complexificando à medida que as crianças ficam familiarizadas com o espaço e os materiais, e as crianças precisam de tempo para explorarem e conhecerem os mesmos – por exemplo: durante a intervenção a tipologia de jogo brincar de locomoção não foi observada, no entanto, considero que foi devido às crianças ainda estarem a conhecer os materiais e precisarem do seu tempo sentadas ou de mais calma para o fazer. Neste sentido, deixo a sugestão de este estudo ser novamente realizado durante um período de tempo maior, de forma que seja possível observar, também, as brincadeiras a complexificarem e as relações sociais a estabelecerem-se à medida que as crianças ficam mais familiarizadas com o espaço e os materiais.

Após a realização deste relatório e da sua intervenção, o meu olhar sobre a criança e as suas brincadeiras mudou, tornando-se um olhar mais respeitador e de maior compreensão sobre a sua liberdade de ser e de estar, sobre as suas explorações, descobertas, superações e interações, permitindo-me estar mais disponível para conhecer o grupo e cada criança. Compreendo, então, melhor a importância do brincar e das relações que as crianças constroem entre elas e com o espaço, percebendo na prática as potencialidades dos *loose parts* na ação educativa e no desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Termino esta fase do meu percurso profissional a sentir-me realizada, por ter conseguido aprofundar uma temática que considero importante que todos os educadores tenham conhecimento. A brincadeira livre, os *loose parts* e a utilização pedagógica do espaço exterior é essencial na educação de infância, e no bem-estar e desenvolvimento infantil. Considero,

então, que estou mais preparada para iniciar a minha prática enquanto educadora de infância, respeitando sempre a individualidade de cada criança, privilegiando o espaço exterior e a brincadeira livre com *loose parts*, observando as suas explorações e interações e refletindo sobre as mesmas, adaptando e melhorando a minha prática docente.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-140. Recuperado de <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Casey, T., & Roberston, J. (2016). *Loose parts play - a toolkit*. Scotland: Inspiring Scotland. Recuperado de <https://www.ltl.org.uk/resources/loose-parts-play-toolkit-for-schools/>
- Casey, T., & Roberston, J. (2019). *Loose parts play - a toolkit*. Scotland: Inspiring Scotland. Recuperado de <https://www.inspiringscotland.org.uk/publication/loose-parts-play-toolkit-2019-edition/>
- Casey, T., & Scott-McKie, L. (2017). *Play types toolkit: Bringing more play into the school day*. Scotland: Play Scotland. Recuperado de <https://www.playscotland.org/play/playful-learning/play-types-toolkit-bringing-play-school-day/>
- Condessa, I. C. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: Notas de campo e outros registos. *Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação*, 22(2), 248-261. doi: 10.34019/1984-5499.2020.v22.29932
- Coplan, R. J., Ooi, L., Kirkpatrick, A., & Rubin, K. H. (2015). Social and nonsocial play. In D.P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (3ª ed.) (pp. 97-106). New York: Routledge.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Loose parts: Inspiring play in young children*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2016). *Loose parts 2: Inspiring play with infants and toddlers*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.
- England, L. (2019). *Looking for learning: Loose parts*. Londres: Bloomsbury Publishing.

- Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Mental Health*, (9), 295-309. doi: 10.1007/s12310-017-9220-9
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, A. M. (2015). *Interação criança-espço exterior em jardim de infância* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10773/14081>
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4ª ed.). Nova Jersey: Pearson.
- Kolling, E. (2011). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: Vivências, lembranças e contribuições teóricas. *Paidéia*, 8(10), 135-158. Recuperado de <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1304/0>
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. (Working papers in Early Childhood Development, vol. 57). The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Lester, S., & Russell, W. (2014). Turning the world upside down: Playing as the deliberate creation of uncertainty. *Children*, 1(2), 241–260. doi: 10.3390/children1020241
- Lester, S., Jones, O., & Russel, W. (2011). *Evaluation of South Gloucestershire Council's Outdoor Play and Learning (OPAL) programme*. Reino Unido: Play England / National Children's Bureau.
- Lopes, F., & Neto, C. (2014). A criança e a cidade: A importância da (re)conciliação com a autonomia. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 265-292). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Educação. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-paraeducacao-pre-escolar>
- Mitra, R., Propa, F., & Rowland, M. (2018). *Outdoor Play and Learning (OPAL) in school communities: Results from the pilot programming in Toronto*. Toronto: Ryerson University - School of Urban and Regional Planning.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In *Atas do 6º Congresso Ibero-*

- Americano em Investigação Qualitativa, Salamanca, 12, 13 e 14 de julho* (pp. 724-733). Aveiro: Ludomedia.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Lisboa: APEI.
- Olsen, H., & Smith, B. (2017). Sandboxes, loose parts, and playground equipment: A descriptive exploration of outdoor play environments. *Early Child Development and Care, 187*(5-6), 1055-1068. doi: 10.1080/03004430.2017.1282928
- Play Wales. (2017). *Play types*. Cardiff: Play Wales. Recuperado de <https://www.playwales.org.uk/eng/news/848-play-types--new-info-sheet->
- Scott-McKie, L., & Casey, T. (2017). *Play types toolkit: Bringing more play into the school day*. Scotland: Play Scotland. Recuperado de <https://www.playscotland.org/resources/play-scotland-play-types-toolkit-bringing-more-play-into-the-school-day/>
- Silvia, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é uma assunto sério.... In T. Sarmiento, F. Ferreira e R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spencer, R., Joshi, N., Branje, K., McIsaac, J., Cawley, J., Rehman, L., . . . Stone, M. (2019). Educator perceptions on the benefits and challenges of loose parts play in the outdoor environments of childcare centres. *AIMS Public Health, 6*(4), 461-476. doi: 10.3934/publichealth.2019.4.461
- UNICEF. (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Recuperado de <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>
- Veiga, G., Neto, C., & Rieffe, C. (2016). Preschoolers' free play: Connections with emotional and social functioning. *International Journal of Emotional Education, 8*(1), 48-62. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10174/19270>
- Veiga, G., de Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., ... Rieffe, C. (2016). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development, 26*, 1-15. doi: 10.1002/icd.1957

Anexos

Anexo I – Caracterização do espaço exterior e das suas zonas

O espaço exterior sofreu uma intervenção, há cerca de 2 anos, com o objetivo de proporcionar às crianças um ambiente pedagogicamente mais desafiante e que promovesse a brincadeira livre e o contacto com a natureza. A Instituição tem acesso a dois espaços exteriores (B e C) ao lado do seu (A), que pertencem à Junta de Freguesia (figura 1). Este acontecimento advém das novas regras implementadas devido à pandemia covid-19, de forma que as crianças pudessem estar no espaço exterior sem existir contacto entre salas.

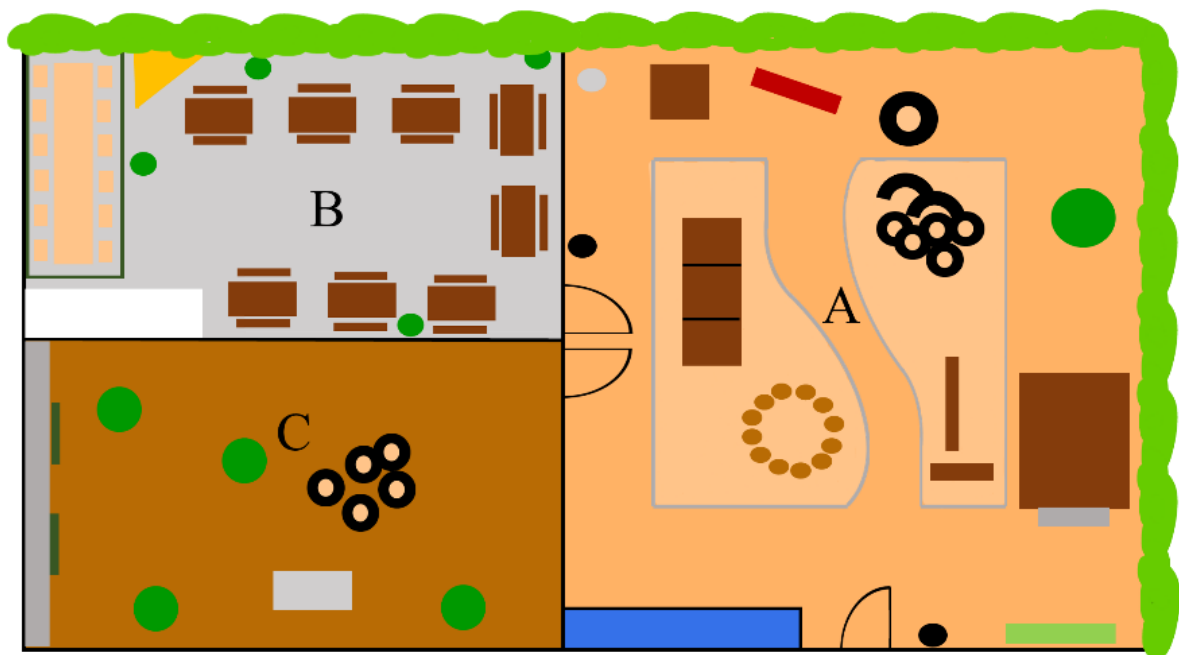


Figura 1 – Planta do espaço exterior

A observação do espaço e das suas potencialidades fez surgir 4 zonas de observação (figura 2).

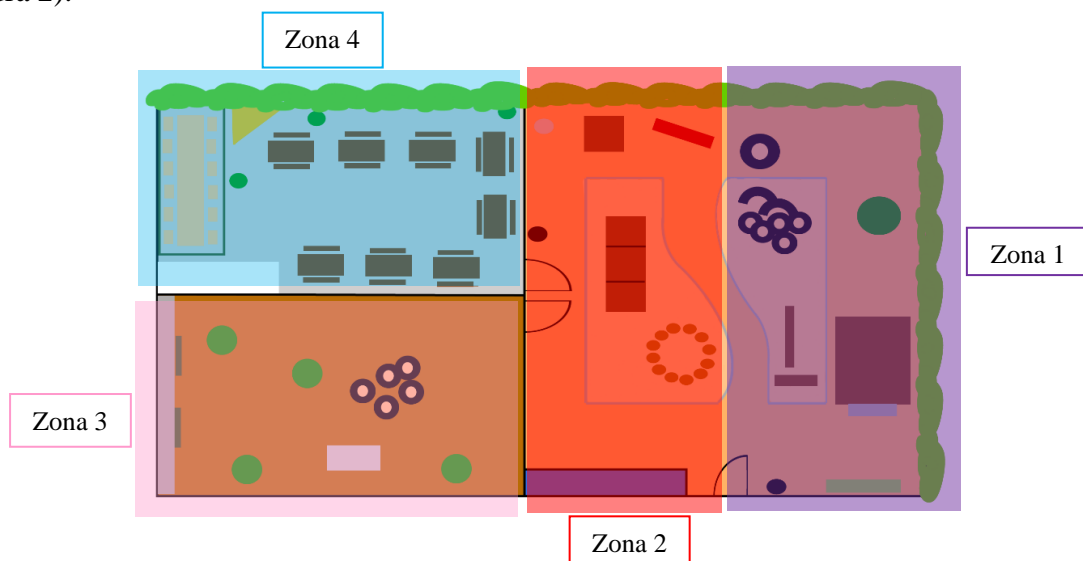


Figura 2 – Zonas de observação no espaço exterior

Zona 1 (figura 3):

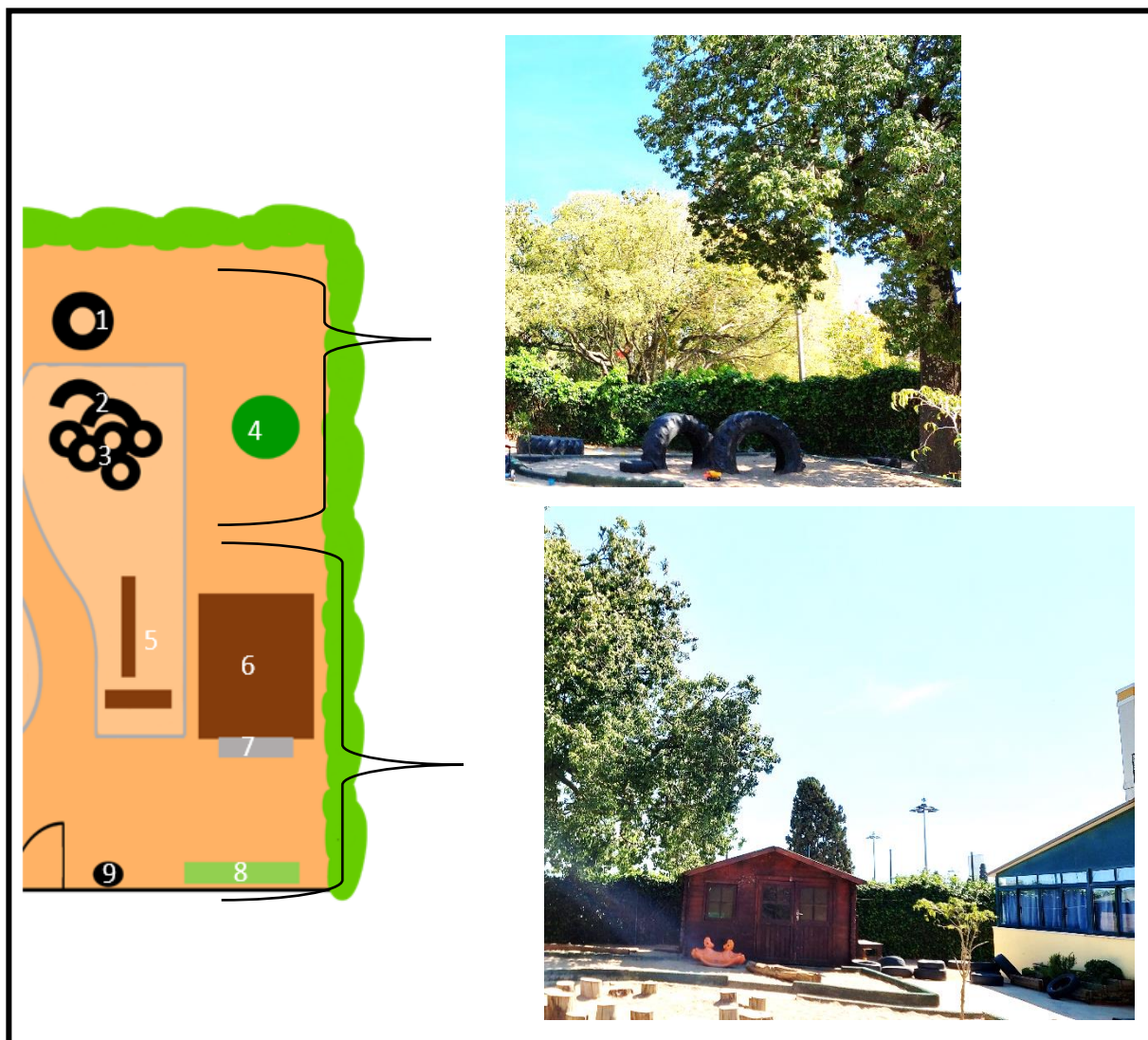


Figura 3 – Planta e fotografias da zona 1

Legenda:

1. Pneu gigante deitado no chão (preso ao chão);
2. Dois pneus gigantes em pé (metade enterrado);
3. Pneus de carros soltos;
4. Árvore;
5. Dois troncos grandes;
6. Casa de arrumação de diversos materiais;
7. Lavatório construído num suporte de madeira;
8. Horta;
9. Caixote do lixo.

O chão é de cimento, com terra/areia dentro da estrutura delimitada a cinzento.

Zona 2 (figura 4):

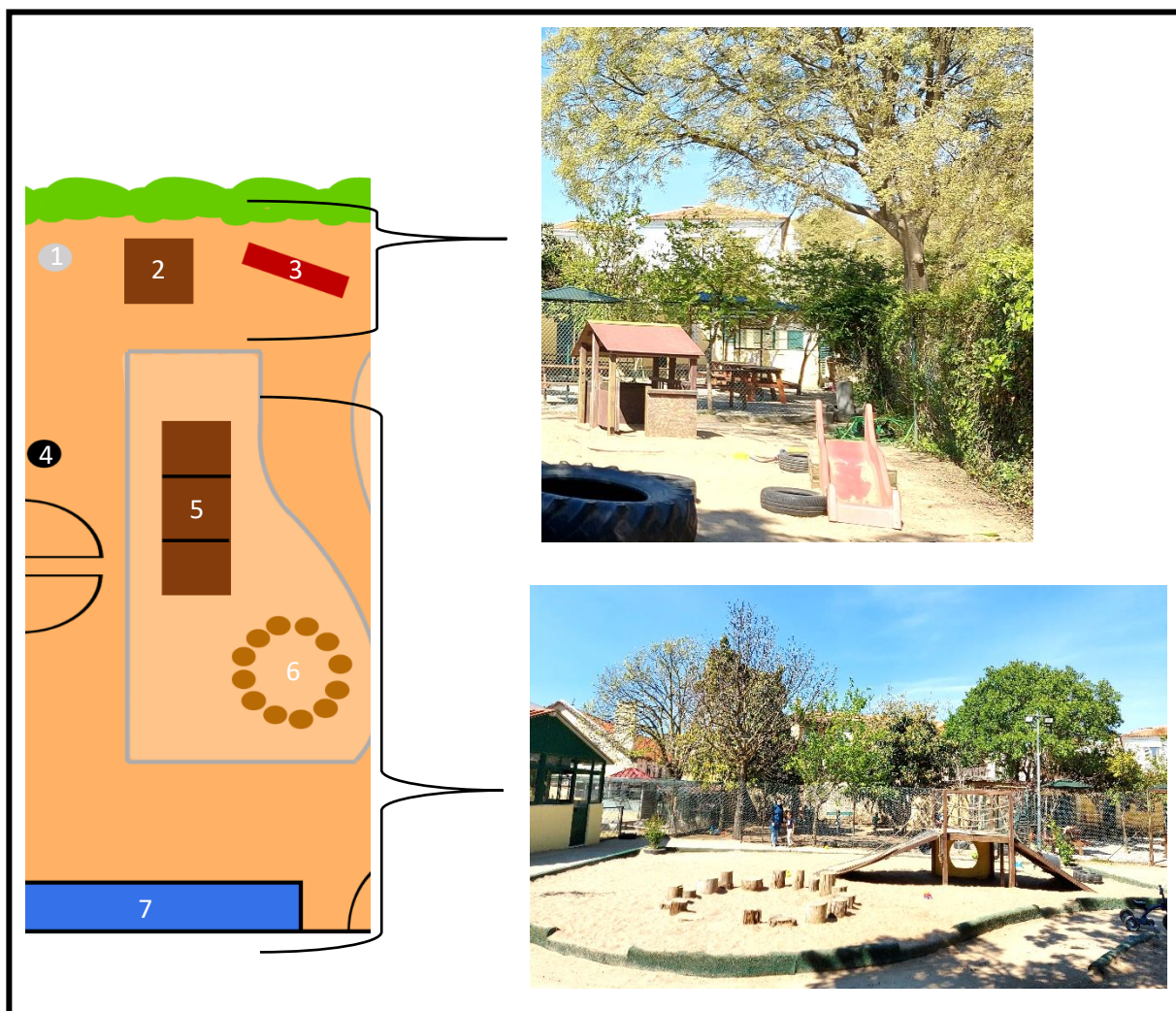


Figura 4 – Planta e fotografias da zona 2

Legenda:

1. Bebedouro e mangueira;
2. Casinha de madeira;
3. Escorrega;
4. Caixote do lixo;
5. Estrutura de madeira que tem uma rampa de um lado e do outro, como tem cordas;
6. Roda de troncos grossos, mas curtos, de diversos tamanhos;
7. Parte da sala.

O chão é de cimento, com terra/areia dentro da estrutura delimitada a cinzento.

Zona 3 (figura 5):

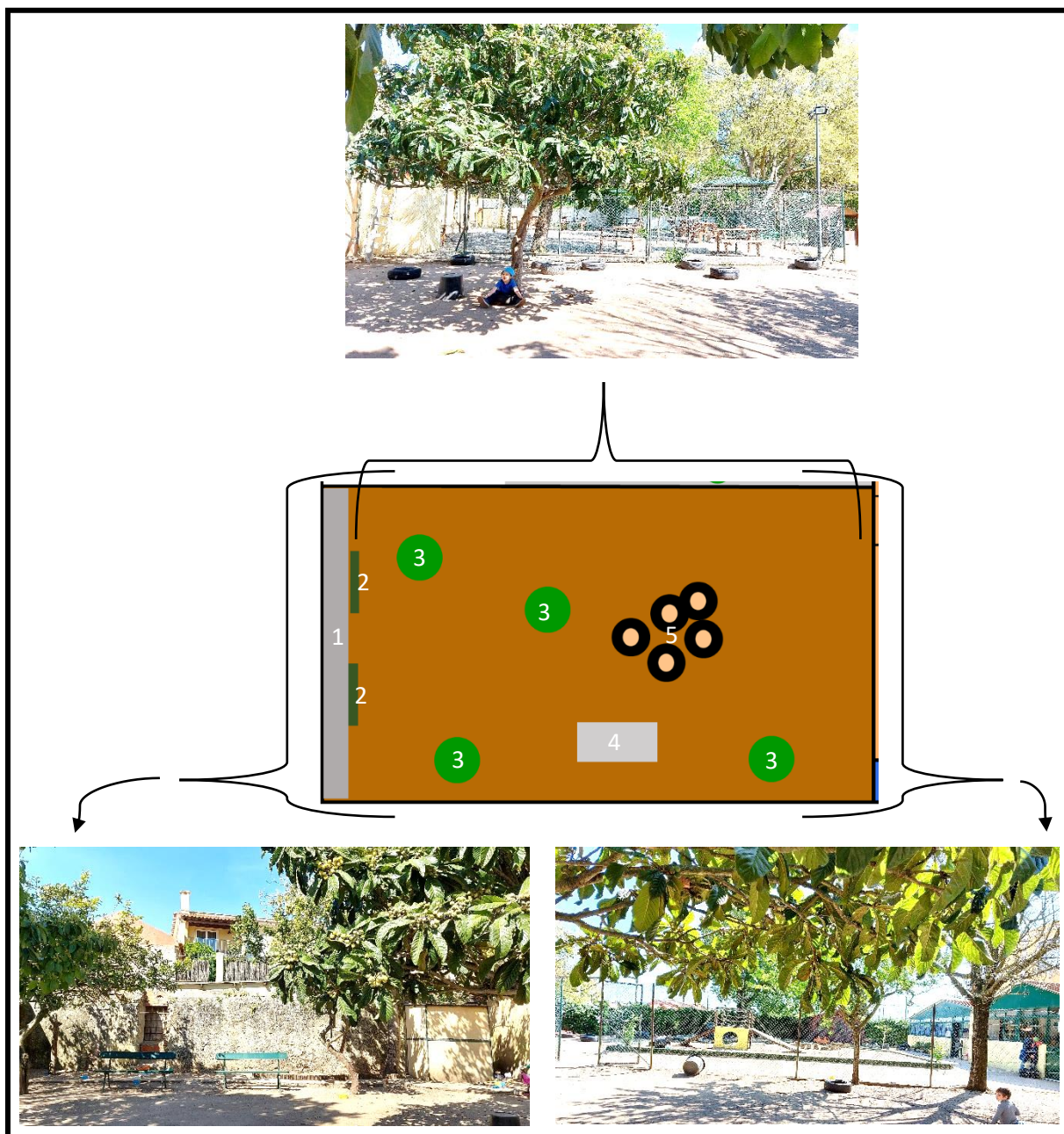


Figura 5 – Planta e fotografias da zona 3

Legenda:

1. Espaço de cimento de continuação de uma estrutura edificada;
2. Bancos de madeira;
3. Árvores;
4. Mesa;
5. Pneus soltos.

O chão é terra com alguma relva, sendo que posteriormente foi colocado um tapete de relva sintética.

Zona 4 (figura 6):

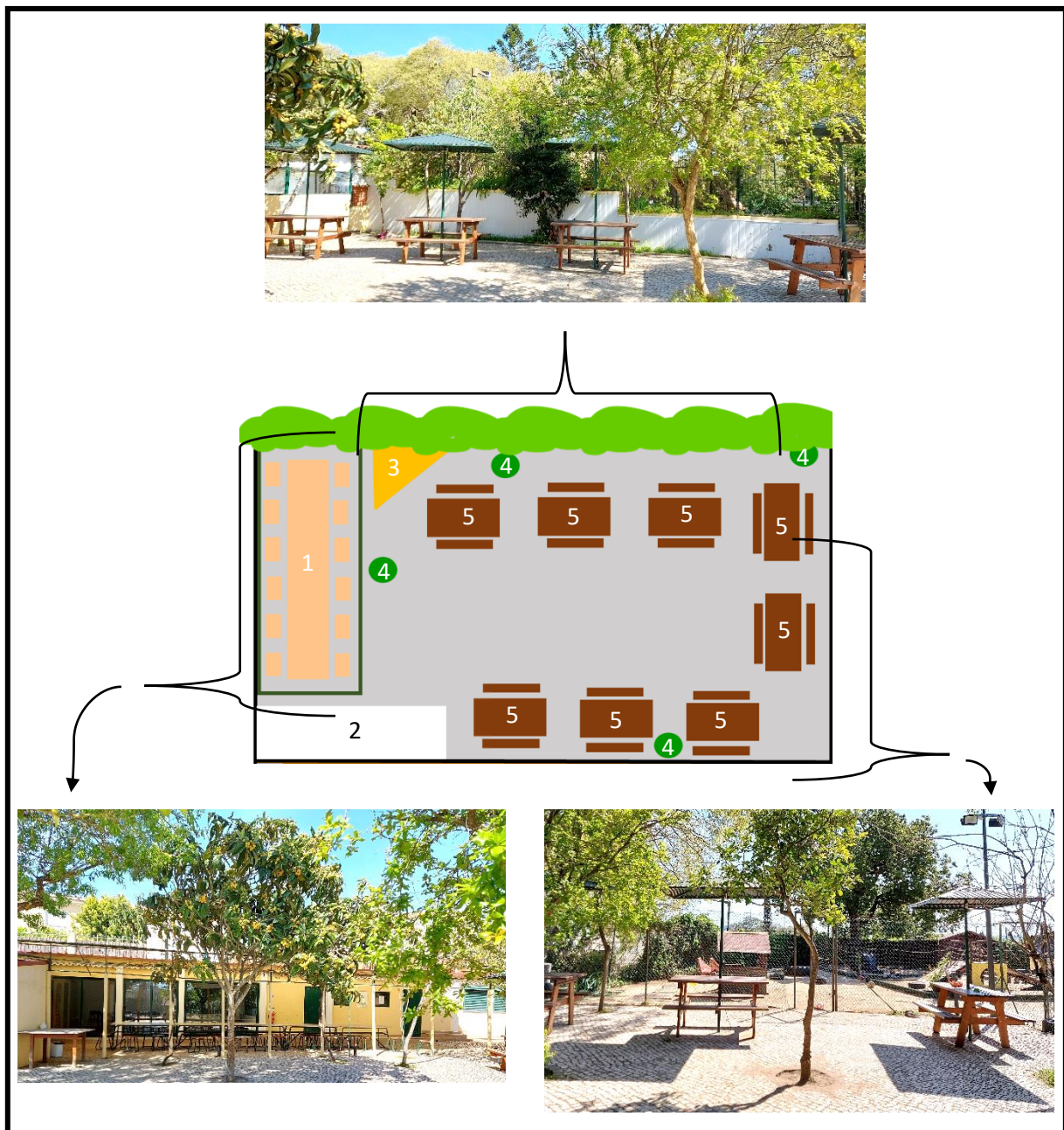


Figura 6 – Planta e fotografias da zona 4

Legenda:

1. Mesa corrida com bancos, por de baixo de uma estrutura que protege da chuva;
 2. Casas de banho e lavatório;
 3. Zona de churrasco;
 4. Árvores;
 5. Mesas de madeira com bancos corridos.
- O chão é calçada.

Anexo II – Grelha de registo de observação: Tipologias de jogo

Tipologias de Jogo (Hughes, citado por Play Wales, 2017)	Data e hora: Zona: Tempo: Nº crianças: Nota de Campo:	Data e hora: Zona: Tempo: Nº crianças: Nota de Campo:	Data e hora: Zona: Tempo: Nº crianças: Nota de Campo:	Data e hora: Zona: Tempo: Nº crianças: Nota de Campo:	Data e hora: Zona: Tempo: Nº crianças: Nota de Campo:
Brincar criativo – Experimentar e criar com uma grande variedade de materiais.					
Brincar exploratório – Descobrir informações através da manipulação de objetos/matérias (ex: explorar a terra).					
Brincar a masterizar os elementos – Controlar o ambiente natural (ex: mudar o curso de um ribeiro, construindo uma barragem).					
Brincar com objetos – Explorar objetos.					
Brincar de comunicação – Envolve palavras, sinais e linguagem corporal.					
Brincar dramático – Dramatização de eventos, que não viveram na realidade (ex: fazer de conta que é um jogador de futebol).					
Brincar sócio-dramático – Recriar cenas da sua vida (ex: brincar aos pais e às mães).					
Brincar ao faz-de-conta – Experimentar papéis, que, normalmente, não são experienciados (ex: conduzir, lavar o carro).					
Brincar social – Envolve regras sociais que podem ser exploradas (ex: conversar, criar um clube).					
Brincar à luta e perseguição – Brincar através do contacto com o corpo, sem magoar deliberadamente (ex: brincar às lutas).					
Brincar de locomoção – Brincadeira com movimento (ex: correr, saltar, etc.).					
Brincar desafiante – Envolve risco, desafios e experiências perigosas (ex: equilibrar-se num muro alto).					
Brincar ao fantástico – Fazer de conta de algo improvável de acontecer (ex: voar numa nuvem).					
Brincar imaginativo – Baseado na realidade, mas não real (ex: fazer de tigre).					
Brincar recapitulativo – Envolvimento em rituais, comportamentos ancestrais (ex: construir e usar armas, criar linguagens místicas).					
Brincar simbólico – Utilizar objetos ou sinais para representar outras coisas (ex: um pau para representar uma espada).					
Observações					

Anexo III – Grelha de registo de observação: Interações sociais

Interações sociais (Parten, citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012)	Data e hora:		Data e hora:		Data e hora:		Data e hora:		Data e hora:	
	Zona:	Tempo:	Zona:	Tempo:	Zona:	Tempo:	Zona:	Tempo:	Zona:	Tempo:
	Nº crianças:	Nota de Campo:	Nº crianças:	Nota de Campo:	Nº crianças:	Nota de Campo:	Nº crianças:	Nota de Campo:	Nº crianças:	Nota de Campo:
Não envolvido – A criança está ativa e móvel, mas aparentemente sem rumo/prepósito. Não há sentido de jogo.										
Solitário – A criança brinca sozinha com os seus objetos/materiais.										
Observador – A criança assiste à brincadeira das outras crianças e até pode falar com elas, mas não participa.										
Paralelo – A criança brinca ao lado ou perto das outras crianças, mas não com elas – não há partilha, incluindo objetivos/metos de jogo.										
Associativo – A criança brinca com as outras, e conversa, mas os propósitos da brincadeira podem não ser semelhantes.	Díade									
	Grupo									
Cooperativo – Os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira. O sentido de grupo é marcado por um objetivo comum.	Díade									
	Grupo									
Observações										

Anexo IV – Guião da Entrevista

No âmbito da realização do Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada foi realizada uma intervenção, onde foi proporcionada às crianças a brincadeira e exploração com materiais/objetos semiestruturados e não estruturados, ou seja, a brincadeira com *loose parts*. Neste sentido, surge esta entrevista que tem como objetivo complementar e aprofundar os dados recolhidos através da observação no contexto, de forma a responder às questões de investigação. A entrevista irá ser gravada, contudo será confidencial e será garantido o anonimato.

BLOCO 1. Objetivo: Compreender a importância que o entrevistado atribui à brincadeira e exploração de *loose parts* no espaço exterior.

1. O que pensa sobre a brincadeira com *loose parts*?
2. Considera importante promover momentos de exploração de *loose parts* no espaço exterior? Porquê?

BLOCO 2. Objetivo: Obter dados sobre as diferenças de tipologias de jogo e de interações sociais entre as brincadeiras sem e com *loose parts* no espaço exterior.

3. Considera que existem diferenças nas brincadeiras das crianças quando brincam com *loose parts* no espaço exterior e quando não os têm para brincar? Se sim, quais?
4. Considera que existem diferenças na forma como interagem com o espaço e com as outras crianças, quando brincam com *loose parts* no espaço exterior e quando não os têm para brincar? Se sim, quais?

BLOCO 3. Objetivo: Obter dados sobre o papel do educador na provisão de *loose parts play* no espaço exterior.

5. Para si, qual é o papel do educador na provisão de momentos de brincadeira e exploração de *loose parts* no espaço exterior?
6. O que pensa da intervenção do educador durante a brincadeira das crianças com *loose parts* no espaço exterior? Deve ou não intervir?
7. Considera importante observar as brincadeiras das crianças com *loose parts*? Porquê?
8. Considera importante a planificação e organização do espaço exterior? Porquê?

BLOCO 4. Objetivo: Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma coisa ou tem alguma questão.

9. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?
- Agradeço a disponibilidade.

Anexo V – Grelha de registo de observação: Tipologias de jogo (pré-intervenção)

Tipologias de Jogo (Hughes, citado por Play Wales, 2017)	Data e hora: 3/11/20 (11h) Zona: 4 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 4 Nota de Campo: 1	Data e hora: 3/11/20 (13h) Zona: 2 Tempo: 6 minutos Nº crianças: 1 Nota de Campo: 2	Data e hora: 4/11/20 (11h) Zona: 1 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 3	Data e hora: 4/11/20 (13h) Zona: 2 Tempo: 6 minutos Nº crianças: 4 Nota de Campo: 4	Data e hora: 22/3/21 (15h30) Zona: 2 Tempo: 10 minutos Nº crianças: 5 Nota de Campo: 5	Data e hora: 23/3/21 (12h40) Zona: 3 Tempo: 10 minutos Nº crianças: 5 Nota de Campo: 6	Data e hora: 23/3/21 (13h) Zona: 3 Tempo: 7 minutos Nº crianças: 6 Nota de Campo: 7
Brincar criativo – Experimentar e criar com uma grande variedade de materiais.							
Brincar exploratório – Descobrir informações através da manipulação de objetos/matérias (ex: explorar a terra).		X					
Brincar a masterizar os elementos – Controlar o ambiente natural (ex: mudar o curso de um ribeiro, construindo uma barragem).							
Brincar com objetos – Explorar objetos.							
Brincar de comunicação – Envolve palavras, sinais e linguagem corporal.	X		X		X	X	
Brincar dramático – Dramatização de eventos, que não viveram na realidade (ex: fazer de conta que é um jogador de futebol).							
Brincar sócio-dramático – Recriar cenas da sua vida (ex: brincar aos pais e às mães).							
Brincar ao faz-de-conta – Experimentar papéis, que, normalmente, não são experienciados (ex: conduzir, lavar o carro).			X				
Brincar social – Envolve regras sociais que podem ser exploradas (ex: conversar, criar um clube).			X			X	X
Brincar à luta e perseguição – Brincar através do contacto com o corpo, sem magoar deliberadamente (ex: brincar às lutas).							
Brincar de locomoção – Brincadeira com movimento (ex: correr, saltar, etc.).	X			X	X		X
Brincar desafiante – Envolve risco, desafios e experiências perigosas (ex: equilibrar-se num muro alto).							
Brincar ao fantástico – Fazer de conta de algo improvável de acontecer (ex: voar numa nuvem).							
Brincar imaginativo – Baseado na realidade, mas não real (ex: fazer de tigre).							
Brincar recapitulativo – Envolvimento em rituais, comportamentos ancestrais (ex: construir e usar armas, criar linguagens místicas).				X			
Brincar simbólico – Utilizar objetos ou sinais para representar outras coisas (ex: um pau para representar uma espada).		X		X	X		
Observações							

Tipologias de Jogo (Hughes, citado por Play Wales, 2017)	Data e hora: 24/3/21 (12h30) Zona: 4 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 7 Nota de Campo: 8	Data e hora: 26/3/21 (12h45) Zona: 1 Tempo: 7 minutos Nº crianças: 4 Nota de Campo: 9	Data e hora: 26/3/21 (14h30) Zona: 1 Tempo: 8 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 10	Data e hora: 29/3/21 (12h30) Zona: 3 Tempo: 7 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 11	Data e hora: 30/3/21 (12h15) Zona: 4 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 1 Nota de Campo: 12
Brincar criativo – Experimentar e criar com uma grande variedade de materiais.					
Brincar exploratório – Descobrir informações através da manipulação de objetos/matérias (ex: explorar a terra).		X			
Brincar a masterizar os elementos – Controlar o ambiente natural (ex: mudar o curso de um ribeiro, construindo uma barragem).					
Brincar com objetos – Explorar objetos.					
Brincar de comunicação – Envolve palavras, sinais e linguagem corporal.					
Brincar dramático – Dramatização de eventos, que não viveram na realidade (ex: fazer de conta que é um jogador de futebol).					
Brincar sócio-dramático – Recriar cenas da sua vida (ex: brincar aos pais e às mães).					X
Brincar ao faz-de-conta – Experimentar papéis, que, normalmente, não são experienciados (ex: conduzir, lavar o carro).	X				
Brincar social – Envolve regras sociais que podem ser exploradas (ex: conversar, criar um clube).		X	X	X	
Brincar à luta e perseguição – Brincar através do contacto com o corpo, sem magoar deliberadamente (ex: brincar às lutas).					
Brincar de locomoção – Brincadeira com movimento (ex: correr, saltar, etc.).			X	X	
Brincar desafiante – Envolve risco, desafios e experiências perigosas (ex: equilibrar-se num muro alto).				X	
Brincar ao fantástico – Fazer de conta de algo improvável de acontecer (ex: voar numa nuvem).					
Brincar imaginativo – Baseado na realidade, mas não real (ex: fazer de tigre).					
Brincar recapitulativo – Envolvimento em rituais, comportamentos ancestrais (ex: construir e usar armas, criar linguagens místicas).					
Brincar simbólico – Utilizar objetos ou sinais para representar outras coisas (ex: um pau para representar uma espada).	X	X			X
Observações					

Anexo VI – Grelha de registo de observação: Tipologias de jogo (intervenção)

Tipologias de Jogo (Hughes, citado por Play Wales, 2017)	Data e hora: 12/4/21 (10h10) Zona: 1 Tempo: 7 minutos Nº crianças: 3 Nota de Campo: 13	Data e hora: 12/4/21 (10h30) Zona: 1 Tempo: 7 minutos Nº crianças: 3 Nota de Campo: 14	Data e hora: 12/4/21 (10h45) Zona: 1 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 15	Data e hora: 12/4/21 (10h50) Zona: 2 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 16	Data e hora: 12/4/21 (10h55) Zona: 2 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 3 Nota de Campo: 17	Data e hora: 12/4/21 (11h) Zona: 2 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 18
Brincar criativo – Experimentar e criar com uma grande variedade de materiais.					X	
Brincar exploratório – Descobrir informações através da manipulação de objetos/matérias (ex: explorar a terra).						
Brincar a masterizar os elementos – Controlar o ambiente natural (ex: mudar o curso de um ribeiro, construindo uma barragem).						
Brincar com objetos – Explorar objetos.	X					
Brincar de comunicação – Envolve palavras, sinais e linguagem corporal.	X	X	X	X	X	
Brincar dramático – Dramatização de eventos, que não viveram na realidade (ex: fazer de conta que é um jogador de futebol).						
Brincar sócio-dramático – Recriar cenas da sua vida (ex: brincar aos pais e às mães).						
Brincar ao faz-de-conta – Experimentar papéis, que, normalmente, não são experienciados (ex: conduzir, lavar o carro).			X			X
Brincar social – Envolve regras sociais que podem ser exploradas (ex: conversar, criar um clube).	X	X	X	X	X	
Brincar à luta e perseguição – Brincar através do contacto com o corpo, sem magoar deliberadamente (ex: brincar às lutas).						
Brincar de locomoção – Brincadeira com movimento (ex: correr, saltar, etc.).						
Brincar desafiante – Envolve risco, desafios e experiências perigosas (ex: equilibrar-se num muro alto).						
Brincar ao fantástico – Fazer de conta de algo improvável de acontecer (ex: voar numa nuvem).		X		X		
Brincar imaginativo – Baseado na realidade, mas não real (ex: fazer de tigre).						
Brincar recapitulativo – Envolvimento em rituais, comportamentos ancestrais (ex: construir e usar armas, criar linguagens místicas).						
Brincar simbólico – Utilizar objetos ou sinais para representar outras coisas (ex: um pau para representar uma espada).	X	X	X	X	X	X
Observações						

Tipologias de Jogo (Hughes, citado por Play Wales, 2017)	Data e hora: 16/4/21 (9h45) Zona: 4 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 1 Nota de Campo: 19	Data e hora: 16/4/21 (9h55) Zona: 4 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 3 Nota de Campo: 20	Data e hora: 16/4/21 (10h20) Zona: 4 Tempo: 6 minutos Nº crianças: 3 Nota de Campo: 21	Data e hora: 21/4/21 (10h10) Zona: 3 Tempo: 7 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 22	Data e hora: 21/4/21 (10h30) Zona: 3 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 23	Data e hora: 21/4/21 (10h50) Zona: 3 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 24
Brincar criativo – Experimentar e criar com uma grande variedade de materiais.	X					
Brincar exploratório – Descobrir informações através da manipulação de objetos/matérias (ex: explorar a terra).						
Brincar a masterizar os elementos – Controlar o ambiente natural (ex: mudar o curso de um ribeiro, construindo uma barragem).						
Brincar com objetos – Explorar objetos.						
Brincar de comunicação – Envolve palavras, sinais e linguagem corporal.		X	X	X	X	X
Brincar dramático – Dramatização de eventos, que não viveram na realidade (ex: fazer de conta que é um jogador de futebol).						
Brincar sócio-dramático – Recriar cenas da sua vida (ex: brincar aos pais e às mães).			X			
Brincar ao faz-de-conta – Experimentar papéis, que, normalmente, não são experienciados (ex: conduzir, lavar o carro).				X		X
Brincar social – Envolve regras sociais que podem ser exploradas (ex: conversar, criar um clube).		X	X	X	X	X
Brincar à luta e perseguição – Brincar através do contacto com o corpo, sem magoar deliberadamente (ex: brincar às lutas).						
Brincar de locomoção – Brincadeira com movimento (ex: correr, saltar, etc.).						
Brincar desafiante – Envolve risco, desafios e experiências perigosas (ex: equilibrar-se num muro alto).					X	
Brincar ao fantástico – Fazer de conta de algo improvável de acontecer (ex: voar numa nuvem).		X			X	
Brincar imaginativo – Baseado na realidade, mas não real (ex: fazer de tigre).						
Brincar recapitulativo – Envolvimento em rituais, comportamentos ancestrais (ex: construir e usar armas, criar linguagens místicas).	X					
Brincar simbólico – Utilizar objetos ou sinais para representar outras coisas (ex: um pau para representar uma espada).		X	X	X	X	X
Observações						

Anexo VII – Grelha de registo de observação: Interações sociais (pré intervenção)

Interações sociais (Parten, citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012)		Data e hora: 3/11/20 (11h) Zona: 4 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 4 Nota de Campo: 1	Data e hora: 3/11/20 (13h) Zona: 2 Tempo: 6 minutos Nº crianças: 1 Nota de Campo: 2	Data e hora: 4/11/20 (11h) Zona: 1 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 3	Data e hora: 4/11/20 (13h) Zona: 2 Tempo: 6 minutos Nº crianças: 4 Nota de Campo: 4	Data e hora: 22/3/21 (15h30) Zona: 2 Tempo: 10 minutos Nº crianças: 5 Nota de Campo: 5	Data e hora: 23/3/21 (12h40) Zona: 3 Tempo: 10 minutos Nº crianças: 5 Nota de Campo: 6	Data e hora: 23/3/21 (13h) Zona: 3 Tempo: 7 minutos Nº crianças: 6 Nota de Campo: 7
Não envolvido – A criança está ativa e móvel, mas aparentemente sem rumo/prepósito. Não há sentido de jogo.								
Solitário – A criança brinca sozinha com os seus objetos/materiais.			X					
Observador – A criança assiste à brincadeira das outras crianças e até pode falar com elas, mas não participa.								
Paralelo – A criança brinca ao lado ou perto das outras crianças, mas não com elas – não há partilha, incluindo objetivos/metad de jogo.								
Associativo – A criança brinca com as outras, e conversa, mas os propósitos da brincadeira podem não ser semelhantes.	Diade							
	Grupo							
Cooperativo – Os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira. O sentido de grupo é marcado por um objetivo comum.	Diade			X				
	Grupo	X			X	X	X	X
Observações								

Interações sociais (Parten, citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012)		Data e hora: 24/3/21 (12h30) Zona: 4 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 7 Nota de Campo: 8	Data e hora: 26/3/21 (12h45) Zona: 1 Tempo: 7 minutos Nº crianças: 4 Nota de Campo: 9	Data e hora: 26/3/21 (14h30) Zona: 1 Tempo: 8 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 10	Data e hora: 29/3/21 (12h30) Zona: 3 Tempo: 7 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 11	Data e hora: 30/3/21 (12h15) Zona: 4 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 1 Nota de Campo: 12
Não envolvido – A criança está ativa e móvel, mas aparentemente sem rumo/prepósito. Não há sentido de jogo.						
Solitário – A criança brinca sozinha com os seus objetos/materiais.		X				X
Observador – A criança assiste à brincadeira das outras crianças e até pode falar com elas, mas não participa.						
Paralelo – A criança brinca ao lado ou perto das outras crianças, mas não com elas – não há partilha, incluindo objetivos/metade de jogo.						
Associativo – A criança brinca com as outras, e conversa, mas os propósitos da brincadeira podem não ser semelhantes.	Diáde					
	Grupo					
Cooperativo – Os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira. O sentido de grupo é marcado por um objetivo comum.	Diáde		X	X	X	
	Grupo					
Observações						

Anexo VIII – Grelha de registo de observação: Interações sociais (intervenção)

Interações sociais (Parten, citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012)		Data e hora: 12/4/21 (10h10) Zona: 1 Tempo: 7 minutos Nº crianças: 3 Nota de Campo: 13	Data e hora: 12/4/21 (10h30) Zona: 1 Tempo: 7 minutos Nº crianças: 3 Nota de Campo: 14	Data e hora: 12/4/21 (10h45) Zona: 1 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 15	Data e hora: 12/4/21 (10h50) Zona: 2 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 16	Data e hora: 12/4/21 (10h55) Zona: 2 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 3 Nota de Campo: 17	Data e hora: 12/4/21 (11h) Zona: 2 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 18	Data e hora: 16/4/21 (9h45) Zona: 4 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 1 Nota de Campo: 19
Não envolvido – A criança está ativa e móvel, mas aparentemente sem rumo/prepósito. Não há sentido de jogo.								
Solitário – A criança brinca sozinha com os seus objetos/materiais.								X
Observador – A criança assiste à brincadeira das outras crianças e até pode falar com elas, mas não participa.								
Paralelo – A criança brinca ao lado ou perto das outras crianças, mas não com elas – não há partilha, incluindo objetivos/metade de jogo.								
Associativo – A criança brinca com as outras, e conversa, mas os propósitos da brincadeira podem não ser semelhantes.	Diade						X	
	Grupo							
Cooperativo – Os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira. O sentido de grupo é marcado por um objetivo comum.	Diade			X				
	Grupo	X	X		X	X		
Observações								

Interações sociais (Parten, citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012)		Data e hora: 16/4/21 (9h55) Zona: 4 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 3 Nota de Campo: 20	Data e hora: 16/4/21 (10h20) Zona: 4 Tempo: 6 minutos Nº crianças: 3 Nota de Campo: 21	Data e hora: 21/4/21 (10h10) Zona: 3 Tempo: 7 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 22	Data e hora: 21/4/21 (10h30) Zona: 3 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 23	Data e hora: 21/4/21 (10h50) Zona: 3 Tempo: 5 minutos Nº crianças: 2 Nota de Campo: 24
Não envolvido – A criança está ativa e móvel, mas aparentemente sem rumo/prepósito. Não há sentido de jogo.						
Solitário – A criança brinca sozinha com os seus objetos/materiais.						
Observador – A criança assiste à brincadeira das outras crianças e até pode falar com elas, mas não participa.						
Paralelo – A criança brinca ao lado ou perto das outras crianças, mas não com elas – não há partilha, incluindo objetivos/metade de jogo.						
Associativo – A criança brinca com as outras, e conversa, mas os propósitos da brincadeira podem não ser semelhantes.	Diáde					
	Grupo					
Cooperativo – Os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira. O sentido de grupo é marcado por um objetivo comum.	Diáde				X	
	Grupo	X	X	X		X
Observações						

Anexo IX – Entrevista

BLOCO 1. Objetivo: Compreender a importância que o entrevistado atribui à brincadeira e exploração de *loose parts* no espaço exterior.

10. O que pensa sobre a brincadeira com *loose parts*?

R.: Acho muito importante, porque é fundamental para desenvolvimento global de uma criança.

11. Considera importante promover momentos de exploração de *loose parts* no espaço exterior?
Porquê?

R.: Sim, é muito importante promover estes momentos de exploração no espaço exterior, porque estimula a criatividade, o pensar, refletir sobre como vai realizar a brincadeira, como utiliza os elementos disponíveis, como pode transformá-los para dar respostas à criatividade da criança.

BLOCO 2. Objetivo: Obter dados sobre as diferenças de tipologias de jogo e de interações sociais entre as brincadeiras sem e com *loose parts* no espaço exterior.

12. Considera que existem diferenças nas brincadeiras das crianças quando brincam com *loose parts* no espaço exterior e quando não os têm para brincar? Se sim, quais?

R.: Sim, há diferenças, porque com os elementos disponíveis as crianças observam e automaticamente começam a criar na sua cabecinha como vão transformar esses mesmos elementos em brinquedos que apoiam as suas brincadeiras. Sem esses elementos as crianças apoiam-se muito nos jogos tradicionais (lencinho, apanhada, escondidas...).

13. Considera que existem diferenças na forma como interagem com o espaço e com as outras crianças, quando brincam com *loose parts* no espaço exterior e quando não os têm para brincar? Se sim, quais?

R.: Sim, existem diferenças, porque ao brincarem com *loose parts* existe uma partilha de ideias, uma partilha de elementos entre as crianças e em pequenos grupos existe uma construção criativa da brincadeira. Sem a brincadeira com *loose parts* normalmente as crianças têm tendência a seguir a ideia de um dos elementos do grupo.

BLOCO 3. Objetivo: Obter dados sobre o papel do educador na provisão de *loose parts play* no espaço exterior.

14. Para si, qual é o papel do educador na provisão de momentos de brincadeira e exploração de *loose parts* no espaço exterior?

R.: O papel do educador é muito importante, porque ele tem que criar as condições necessárias no exterior para promover a brincadeira com *loose parts*. Se acreditar na importância desta brincadeira, o educador pode incentivar a participação das crianças e das famílias para a recolha de elementos e deste modo dar-lhe a devida importância.

15. O que pensa da intervenção do educador durante a brincadeira das crianças com *loose parts* no espaço exterior? Deve ou não intervir?

R.: Acho que o educador não deve intervir a não ser que seja solicitado pela criança ou grupo de crianças.

16. Considera importante observar as brincadeiras das crianças com *loose parts*? Porquê?

R.: É da máxima importância a observação das brincadeiras, porque só assim é que podemos dar respostas às necessidades das crianças e deste modo proporcionar os elementos corretos para disponibilizar às crianças.

17. Considera importante a planificação e organização do espaço exterior? Porquê?

R.: Claro que sim, porque temos de planear a recolha de materiais, a disponibilização do espaço, o incentivar a criança a participar na disposição, seleção e recolha dos materiais antes e após a brincadeira. Tudo isto requer planificação e organização, para haver uma intenção pedagógica na nossa ação educativa.

BLOCO 4. Objetivo: Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma coisa ou tem alguma questão.

18. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

R.: Gostaria de acrescentar que cada vez é mais importante as brincadeiras com *loose parts*, porque é uma forma das crianças aprenderem a importância da sustentabilidade, de dar importância à reciclagem e com isso poderemos ajudar no desenvolvimento global das nossas crianças.

Agradeço a disponibilidade.

Anexo X – Notas de campo

Nota de Campo 1

Local – Zona 4

Data – 3 de novembro de 2020

Hora – 11h

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 3 crianças do sexo feminino (MA, LG) e 1 do sexo masculino (B)

Nota descritiva:

A MA está sentada na mesa com os pé no banco a olhar para cima e a LG senta-se ao lado dela e pergunta “tas a fazer o quê?”. “Olha as folhas da árvore, estão muito altas” disse a MA. A LG levanta-se ficando de pé no banco e salta tentando agarrar as folhas da árvore. A MA diz “tens de saltar mais alto” e salta, tentando agarrar as folhas. As duas saltam do banco, alternadamente, tentando apanhar as folhas da árvore. Depois de cada uma saltar 3 vezes, a MA diz “é impossível”, “temos que ser mais grandes” acrescenta e a LG “pois é, mas podemos chamar o B, ele é mais grande”. A LG gritou “B, vem!”, e o B dirigiu-se a elas. “tenta saltar, assim do banco e apanhar as folhas” disse a LG enquanto saltava. O B subiu para cima do banco, saltou e conseguiu tocar nas folhas. “Boa!” disse a MA e as crianças bateram palmas. Voltaram todas a subir para cima do banco e a saltar alternadamente mais uma vez. A Educadora perguntou quem queria fazer pinturas e as crianças começam a correr em direção à mesa, onde as outras crianças estavam a fazer pinturas.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças, nesta observação, é cooperativa, uma vez que o objetivo da brincadeira era comum – alcançar as folhas da árvore.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar de locomoção está presente, uma vez que era uma brincadeira de movimento, apresentando também a tipologia de jogo brincar de comunicação, visto que envolveu conversa sobre o que estava a acontecer e a conversa permitiu chegar à conclusão de que a árvore é muito alta e que não conseguiriam alcançá-la, precisando de serem “mais grandes”.

Considero interessante o facto das crianças, inicialmente, acreditarem que conseguiam chegar às folhas e ao experimentarem não desistirem à primeira, acabando por perceber em conjunto que a árvore estava demasiado alta. É quase como se fosse uma investigação – tinham uma suposição, experimentaram várias vezes, e não conseguindo, concluíram que não

chegavam. E brincar é isso mesmo, é experimentar e investigar o mundo que nos rodeia, seja o mundo físico ou o mundo social.

Nota de Campo 2

Local – Zona 2

Data – 3 de novembro de 2020

Hora – 13h

Duração – 6 minutos

Intervenientes – 1 criança do sexo feminino (F)

Nota descritiva:

A F pega num balde e numa pá e dirige-se à terra. Senta-se e com a pá começa a colocar terra dentro do balde. Quando o balde está cheio, calca a terra com a pá. Vira o balde ao contrário junto ao chão, bate com a pá na parte de cima do balde e levanta devagar o balde. Quando acaba de levantar, a forma desfaz-se. A F levanta-se e pega no balde, dirigindo-se à mangueira. Liga a água e enche o balde com água. De seguida, transporta o balde de volta para a zona da terra, despeja a água e senta-se. Mexe com as mãos a terra misturando-a com a água. Enche o balde com terra e quando o balde está cheio, calca a terra com a pá. Vira o balde ao contrário junto ao chão, bate com a pá na parte de cima do balde e levanta devagar o balde, ficando a terra com a forma do balde. A F bate palmas, sorri e diz “meu castelo, vou fazer outra torre”. Então, levanta-se, pega no balde e dirige-se à mangueira, ligando a água e enche o balde. Transporta o balde de volta para a zona da terra, despeja a água e senta-se. Mexe com as mãos a terra misturando-a com a água e volta a repetir o processo – encher o balde com terra e quando o balde está cheio, calcar a terra com a pá e virar o balde ao contrário junto ao chão, bater com a pá na parte de cima do balde e levantar devagar o balde, ficando a terra com a forma do balde. A F volta a bater palmas, sorri e diz “fixe”.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a F está a ter uma interação social solitária, uma vez que está a brincar sozinha.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar exploratório está presente, visto que a F está a realizar descobertas e a explorar através da manipulação de objetos/matérias. Pode-se considerar que o brincar simbólico também está presente, uma vez que a F utiliza a sua construção com terra para representar um castelo.

Considero importante a exploração que a F fez, pois, ao perceber que a terra não se aguentava na forma pretendida, foi buscar água e voltou a tentar. Mesmo ter demonstrado que

não era a primeira vez que algo assim acontecia, porque dirigiu-se logo à água, mostrou determinação ao ter ido arranjar uma solução para construir aquilo que pretendia.

Nota de Campo 3

Local – Zona 1

Data – 4 de novembro de 2020

Hora – 11h

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 2 crianças do sexo feminino (IS e MA)

Nota descritiva:

A IS e a MA estão dentro do pneu grande a brincar com a terra e com baldes e utensílios de cozinha de metal. A IS diz “vou fazer a sopa” e a MA diz “ok, e eu o peixe”. A IS mexe a terra dentro do balde e a MA a terra dentro de uma panela. “Já está” diz a IS e a MA diz “vamos comer, toma o peixe”, “toma a sopa” diz a IS. As crianças comem, e a MA diz “tá bom, muito bom”, “sim, muito bom” diz a IS. “Agora que comemos, temos que dormir a sesta” diz a MA, “ok, vamos dormir”, diz a IS. As crianças deitam-se e dormem. A MA levanta-se e diz “hora de acordar” e a IS levanta-se e espreguiça-se “que soninho bom”. “Temos que fazer o lanche” diz a MA, “ok, eu faço o pão e tu o leite” diz a IS. A MA mexe a terra dentro de um balde e a IS faz bolas de terra. “Já tá o leitinho” diz a MA, “o pão também” diz a IS. “Vamos comer, sim?” diz a IS e dá um bola de terra à MA e a MA despeja a terra do seu balde para o balde da IS. As suas começam a comer. “Hummm” diz a IS, “está muito bom” diz a MA. “É hora de correr” diz a IS e as duas começam a correr de mão dada.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar ao faz-de-conta está presente, visto que as crianças experimentaram papéis, que, normalmente, não são experienciados, como cozinhar. No entanto, o brincar de comunicação também esteve presente, uma vez que as crianças conversaram uma com outra durante a brincadeira sobre o que estavam a fazer e foram negociando o passo seguinte. Penso que o brincar social também acaba por estar presente, uma vez que forma exploradas algumas regras sociais.

Nota de Campo 4

Local – Zona 2

Data – 4 de novembro de 2020

Hora – 13h

Duração – 6 minutos

Intervenientes – 4 crianças do sexo masculino (Lu, Lo, V e Iu)

Nota descritiva:

O Lu passa a correr pelo V e grita “Pum, pum. Quase te matei!” com as mãos em forma de pistola. “Eu é que te vou matar. Lo e Iu, venham, ajudem-me a matar o Lu” grita o V, com as mãos em forma de pistola. O Lo, o Iu e o V correm em direção ao Lu, que começa a correr mais rápido e que se tenta esconder de baixo da rampa de madeira. O Lo, o Iu e o V cercam o Lu, mas o Lu levanta-se e levanta a mão em forma de pistola em direção ao V e grita “morreste!”. O V vai de joelhos ao chão com a mão no peito e diz “morri... amigos, vingança” e deita-se no chão de olhos fechados. O Lo e o Iu levantam as mãos em forma de pistola em direção ao Lu e gritam os dois “pum, pum, pum, pum...”. O Lu manda-se para o chão e diz “morri...” e fecha os olhos. O Lo e o Iu saltam os dois e gritam “vitória, vitória” e o Lo diz “somos mais fortes, pois é?” e o Iu abana a cabeça de forma afirmativa. O Lu e o V levantam-se e o V diz “outra vez, não quero ser o primeiro a perder”. E o Lu diz “ok jogamos outra vez, e agora eu vou ganhar”. As crianças começam a correr para pontos opostos do espaço.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar recapitulativo está presente, uma vez que as crianças se envolveram num comportamento ancestral, como é a utilização de armas. O brincar simbólico também está presente, visto que as crianças utilizaram um gesto para representar uma pistola. Ao mesmo tempo, o brincar de locomoção também está presente, uma vez que a brincadeira envolveu a corrida.

Nunca tinha observado uma grupo de crianças a brincarem a um jogo assim, que envolvesse morrer figurativamente. Considero saudável, por ajudar as crianças a compreenderem o conceito de morte, como achei engraçado a introdução do conceito de vingança na brincadeira. Fez-me lembrar o enredo de certos desenhos animados que já assisti, onde se vê a morte, a perseguição, a vingança, etc. Pareceu uma replica de um desses enredos.

Nota de Campo 5

Local – Zona 2

Data – 22 de março de 2021

Hora – 15h30

Duração – 10 minutos

Intervenientes – 2 crianças do sexo masculino (Lu e D) e 3 crianças do sexo feminino (F, P e LM)

Nota descritiva:

A F, a P e o D carregam uma mesa verde pela rampa, para cima da estrutura de madeira. Quando chegam lá acima com mesa, viram a mesa ao contrário (de pernas para cima). O D diz “vá, lá pa dentro” e a P e a F colocam-se dentro da mesa. O D empurra a mesa, com as duas crianças lá dentro, e a mesa escorrega pela rampa e as crianças gritam “aaaaaaaa!”. Quando chega ao chão, as três crianças riem-se. Voltam a carregar a mesa para cima da estrutura de madeira e chega o Lu que diz “vai também D, eu empurro”. A P, a F e o D entram para dentro da mesa e o Lu conta “1, 2, 3...” e empurra-os, e as crianças gritam “aaaaaaaa!”. Quando chegam ao chão, as crianças riem-se. E carregam, novamente, a mesa para cima da estrutura de madeira. A LM chega e diz que também quer e o Lu diz “bora, eu empurro”. Então, a P, a F, o D e a LM entram para dentro da mesa e o Lu empurra, e as crianças gritam “aaaaaaaa!”. Quando chegam ao chão, todas as crianças se riem (figura 1).



Figura 1 – Crianças a saírem de dentro da mesa que chegou ao chão

Carregam a mesa, de novo, para cima da estrutura de madeira e o D diz “vai Lu, agora eu empurro”. A P, a F, a LM e o Lu entram dentro da mesa e o D empurra, e as crianças gritam “aaaaaaaa!”. Escorregam e quando a mesa chega ao chão, todas as crianças se riem. E voltam a carregar a mesa para cima da estrutura de madeira. A P, a F e o D entram e a LM e o Lu dizem que querem empurrar. Empurram e as crianças gritam “aaaaaaaa!”, e todas se riem quando a

mesa chega ao chão. E voltam a carregar os 5 a mesa para cima da estrutura de madeira (figura 2).



Figura 2 – Crianças a carregarem a mesa para cima da estrutura de madeira

Quando a mesa está lá em cima, a LM diz “outra vez” e a P, a F e o D entram para dentro da mesa e a LM e o Lu empurram. A mesa escorrega, as crianças gritam “aaaaaaaa!” e quando chega ao chão todas se riem. Carregam a mesa novamente e a P diz “eu e a F empurramos agora”. O D e a LM entram para dentro da mesa e o Lu diz que não quer brincar mais e vai-se embora. A F e a P empurram a mesa (figura 3), as crianças gritam “aaaaaaaa!” e quando chega ao chão todas se riem.



Figura 3 – P e F a empurrarem o D e a LM

Carregam a mesa e o D diz “outra vez!”, e entra para dentro da mesa, assim como a LM. A F e a P empurram a mesa, as crianças gritam “aaaaaaaa!” e quando chegam ao chão todas se riem. O D diz “a nossa montanha-russa é fixe” e a F diz “pois é”. A P pergunta “mais uma?” e as crianças gritam “siiiiiiim!”. Então carregam a mesa, o D e a LM entram para dentro da mesa

e a F e a P empurram. As crianças gritam “aaaaaaa!” e quando chegam ao chão todas se riem. A F deita-se no chão e diz “tou cansada” e a P deita-se ao lado e diz “também eu”. O D e a LM também se deitam e o D diz “vamos descansar”. Ficam 2 segundos deitados e o D levanta-se e diz “vou jogar à bola com o Lu”. A P, a F e a LM ficaram sentadas a mexer na terra e a LM diz “vou construir uma castelo”.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar de comunicação, visto que as crianças conversavam e combinavam e negociavam o que estavam a fazer. O brincar de locomoção também esteve presente, uma vez que as crianças esforçavam-se fisicamente para carregar a mesa e para empurrar a mesa com as outras crianças lá dentro. O brincar simbólico esteve presente, na medida em que as crianças utilizaram a mesa e a rampa para representar uma montanha-russa.

Esta brincadeira envolveu bastante repetição, as crianças carregaram a mesa e escorregam nove vezes. Não existiram conflitos durante a negociação sobre quem empurra e quem escorrega, aliás, as crianças voluntariavam-se para empurrar. Fiquei com a sensação que empurrar é tão divertido quanto escorregar. Foi criativo, virarem a mesa ao contrário para escorregarem pela rampa. Considero que este momento de brincadeira demonstra a capacidade das crianças alterarem o ambiente de forma a complexificarem as oportunidades de jogo. Isto é, como já estão familiarizados com a estrutura de madeira e com a rampa, inventaram uma forma de inovar essa estrutura já conhecida. Então, juntando uma mesa à estrutura e à rampa, criaram uma oportunidade de jogo diferente, utilizando aquilo com que já estavam familiarizados. Esta capacidade é importante de compreendermos, demonstrando a importância dos Educadores provocarem alterações no ambiente, que irão criar novas oportunidades de jogo, pois se não o fizermos as crianças irão acabar por fazê-lo. Então, é melhor agarrarmos essa oportunidade para provocarmos alterações pensadas e bem refletidas, com intencionalidade pedagógica, de forma a irmos ao encontro de certa finalidade educativa que pretendemos alcançar.

Nota de Campo 6

Local – Zona 3

Data – 23 de março de 2021

Hora – 12h40

Duração – 10 minutos

Intervenientes – 2 crianças do sexo masculino (Lu e V) e 3 crianças do sexo feminino (F, LM e LV).

Nota descritiva:

O Lu, a F, a LM e a LV estão sentados em roda. O Lu diz “vamos começar a nossa reunião”, “sim, na reunião vamos cantar a música do Dia do Pai” diz a LM e as crianças contam a música:

Em março é Dia do Pai
A pessoa que eu mais quero bem
Ele sabe que eu o adoro
E eu sei que ele gosta de mim também
Gosto que ele me venha acordar
Com beijinhos cheios de ternura
Gosto que ele me leve a passear
P'ra viver uma grande aventura
Eu gosto é do papá
De passear com ele p'la mão
Correr saltar e brincar
Estar perto do seu coração
E ao fim do dia bem abraçados
Nós dois vamos dormir
Até que o dia volte para nós a sorrir

Quando a música acaba as crianças batem palmas e dizem “ehhhh!”. “Agora a formiga e o escaravelho” diz a F:

Pela rua abaixo vai uma formiga
Com uma mão na testa e a outra na barriga
Pela rua abaixo vai um escaravelho
Com uma mão no ombro a outra no joelho

As crianças cantam e fazem os gestos. Quando acabam, o V aproxima-se e senta-se. O Lu diz “tu não podes”, “pois é” diz a LV. “Porquê?” pergunta o V, “por causa que é mau e tas sempre a chatear a nós” diz a LM. “Eu não faço mais, pode ser?” pergunta o V, “não, dizes sempre isso e fazes sempre igual” diz a F. “Ok... eu vou embora” diz o V. O V vai-se embora

e a F diz “chato”, “pois é, o V é chato e mau”. A LV diz “vamos cantar outra”, “qual querem?” pergunta a LM, “pode ser a do peixinho” diz a F. E as crianças cantam:

Um peixe no mar, eu vi, eu vi
Um peixe a nadar, aqui e ali
Por causa do peixe que eu vi, caí
Fiquei constipado, atchim, atchim
Molhei o vestido, aqui, ali
Molhei o cabelo, aqui, ali
Molhei o boné, aqui, ali
Molhei os calções, aqui, ali

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças (F, LM, LV e Lu) é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar de comunicação esteve presente, visto que as crianças estiveram a conversar e a cantar. O brincar social também esteve presente, uma vez que as crianças reuniram-se para conversar e realizar coisas em comum, existindo regras sociais como a negociação e o respeitar o outro quando está a falar.

Em relação V, foi interessante observar como as crianças ficam ressentidas com os comportamentos que os outros tem com elas e com a forma como são tratadas. Considero que esta situação importante, pois acho que o V ficou a pensar nas suas ações e percebeu que se tem de comportar de outra forma. Esta chamada de atenção pelas crianças que são da sua sala e com quem está bastante tempo é mais importante e tem mais significado, comparado com uma chamada de atenção por parte de um adulto. Considero interessante o facto das crianças terem representado a reunião que é realizada todos os dias de manhã e cantado as músicas que cantam nesse momento. Significado que consideram o momento importante e significativo, assim como as músicas.

Nota de Campo 7

Local – Zona 3

Data – 23 de março de 2021

Hora – 13h00

Duração – 7 minutos

Intervenientes – 4 crianças do sexo masculino (Di, Lu, Lo e Iu) e 2 crianças do sexo feminino (LM e F)

Nota descritiva:

O Di, o Lu, o Lo, o Iu, a LM e a F estão a correr pelo espaço e o Lu diz “o chão é lava”. A crianças começam a subir às árvores e colocarem-se em cima dos pneus. O Lu corre e tentar apanhar as crianças. Vai saltando de pneu em pneu, até que chega ao pé da F, empurra-a até que a F cai do pneu e diz “morreste, o chão é lava”. O Lu continua a saltar de pneu em pneu, até que chega a uma das árvores, onde está o Lo. O Lu vai subindo a árvore e o Lo afastando, até que o Lo tenta saltar da árvore para um dos pneus e cai no chão. O Lu diz “morreste, o chão é lava”. O Lu desce da árvore, saltando para um pneu e vai até outra das árvores. Quando está a chegar, o Iu desce rapidamente e começa a saltar de pneu em pneu, e o Lu a saltar atrás dele. O Lu estica o braço, consegue agarrar na camisola do Iu e puxa-a. O Iu cai no chão e o Lu diz “morreste, o chão é lava”. O Lu diz “só faltam vocês os dois” e começa a saltar de pneu em pneu indo atrás do Di que foge, chegando até à rede, o Di tenta subi-la, mas o Lu puxa-o pela sua camisola e o Di cai no chão. E o Lu diz “morreste, o chão é lava”. “Agora tu, LM” diz o Lu começando a saltar de pneu em pneu, indo atrás da LM. A LM tenta subir a uma árvore, mas antes que consiga subir, o Lu, agarra no seu braço e ela cai ao chão. E o Lu diz “morreste, o chão é lava e eu sou o maior”. “Agora é a F a apanhar, foi ela a primeira a morrer” diz o Lu. A F levanta-se e diz “o chão é plantas carnívoras” e as crianças começam a correr.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar de locomoção está presente uma vez que a brincadeira envolve atividade física. Considero, ainda, que o brincar social também está presente, uma vez que as crianças respeitaram as regras do jogo, o que acaba por contribuir para as regras para o envolvimento social.

Este jogo, que as crianças chamam “o jogo do morto” é uma melhoria da simples apanhada do meu tempo. Considero muito interessante e muito mais divertido. É interessante ver como as brincadeiras vão evoluindo e complexificando-se com o passar do tempo. Este jogo, comparado com o jogo da apanhada, é muito mais desafiante e físico, pois envolve o saltar de objeto em objeto e subir às árvores para não pisar o chão. Acaba, também, por incentivar todas as crianças a subirem às árvores, pois se quiserem apanhar uma criança que está no topo

de uma árvore, também têm que subir – tornando o jogo ainda mais interessante, pois, inconscientemente, as crianças acabam por se incentivarem umas às outras.

Nota de Campo 8

Local – Zona 4

Data – 24 de março de 2021

Hora – 12h30

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 1 criança do sexo masculino (D)

Nota descritiva:

O D pega numa caixa de cartão que se encontra no espaço exterior e entra para dentro da caixa. Começa a andar dentro da caixa e a fazer o som de um carro “bruum, bruum”, até que para e faz o som de uma buzina “pipi, pipi”. Continua a andar dentro da caixa e à medida que encontra um objeto leva-o com ele. Até que pára ao pé da mesa, sai de dentro da caixa, fazendo o gesto e o som como se tivesse a fechar uma porta “pum”, e coloca os objetos que apanhou em cima da mesa. Senta-se na mesa e começa a brincar com os objetos.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), o D está a ter uma interação social solitária, uma vez que está a brincar sozinha.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar ao faz-de-conta está presente, uma vez que o D experimentou uma papel que, naturalmente, não experienciava, conduzir; ao mesmo tempo, o brincar simbólico também está presente, visto que utilizou uma caixa de cartão para representar um carro.

Considero esta observação interessante, pois o D poderia simplesmente ter ido buscar os objetos e levá-los para o pneu e brincar, mas não, entrou dentro de uma caixa, fez de conta que estavam a conduzir, foi buscar os objetos e depois foi brincar com eles dentro do pneu. Não sei porque o fez ou porque escolheu o carro e não outro transporte, mas foi interessante observar a imaginação e criatividade do D, que tornou o caminho para a brincadeira dentro do pneu muito mais interessante.

Nota de Campo 9

Local – Zona 1

Data – 26 de março de 2021

Hora – 12h45

Duração – 7 minutos

Intervenientes – 2 crianças do sexo masculino (B e Di)

Nota descritiva:

O Di e o Lo estão a fazer um buraco na terra, estão a escavar. O Di diz “tu tiras a areia do buraco e eu parto, ok?” e o B responde “ok”. O Di vai batendo na areia até ela se soltar e o B tira a areia do buraco. O Du e o Lo estão a brincar ao lado do Di e o do B, e o Du começa a gritar e o B diz-lhe “pára de gritar porque não consigo pensar” e o Du e o Lo vão-se embora. O Di diz “estamos a fazer uma banheira”. “Olha uma pedra enterrada” diz o B, “eu vou partir” diz o Di. “Não, eu quero partir” diz o B, “não, eu!” diz o Di. “Se não me deixares partir, não te empresto o meu brinquedo bueda fixe” diz o B, “ok...” diz o Di. O B bate na pedra e o Di continua o buraco. “Olha chegámos à molhada” diz o Di a olhar para o buraco, “fixe, temos de continuar” diz o B.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar exploratório está presente, visto que as crianças estão a explorar a terra e até encontram uma pedra enterrada. De certa forma, o brincar simbólico também está presente, uma vez que o Di considerava o buraco, uma banheira. No entanto, o brincar social também está presente, visto que a brincadeira envolveu regras sociais, como a negociação, apesar de ter havido alguma chantagem.

Considero interessante como foi resolvido o problema de quem partiria a pedra, tendo o B feito chantagem com Di para que conseguisse ser ele a fazê-lo. É interessante ver como certos comportamentos que os adultos têm, que são maus exemplos, são replicados pelas crianças. Não sei se a criança experienciou a chantagem diretamente consigo, mas é frequente os adultos fazer chantagem com as crianças, ou seja, “se não comeres tudo, não vais brincar”, por exemplo. Esta é uma forma errada de agir com a criança, não só porque começa a ver aquilo que o adulto pede para fazer como um castigo, neste caso, comer, como começa a utilizar a chantagem para resolver os seus conflitos e para obter o que pertence, assumindo como um comportamento correto.

Nota de Campo 10

Local – Zona 1

Data – 26 de março de 2021

Hora – 14h30

Duração – 8 minutos

Intervenientes – 2 crianças do sexo masculino (Lo e Du)

Nota descritiva:

O Lo vai ter com o Du e diz “vamos jogar às escondidas e contas tu, pode ser?”, e o Du responde “ok”. O Du encosta-se à casa de madeira de arrumos e começa a contar. O Lo esconde-se atrás da árvore. O Du, quando acaba de contar, começa a procurar o Lo. Vai atrás da casa, vai ao lava-loiças, até que olha para a árvore e vê o Lo escondido atrás e diz “apanhei-te, agora é tu”. O Lo vai contar encostado à casa e o Du esconde-se de baixo do lava-loiças. O Lo quando acaba de contar vai procurar o Du. Vai aos pé dos pneus, vai atrás da casa e quando chega ao pé do lava-loiças, vai ter com o Du e diz” apanhei-te, agora és tu”. O Du corre até à casa de madeira e começa a contar. O Lo esconde-se dentro de um dos pneus grandes. O Du quando acaba de contar, vai procurar o Lo. Vai ao lava-loiças, vai atrás da árvore e depois olha para os pneus e vê o Lo. O Du vai ter com ele e diz “apanhei-te, mas não quero brincar mais”. “Ok...” diz o Lo de cabeça baixa.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar de locomoção está presente uma vez que a brincadeira envolve atividade física. Considero, ainda, que o brincar social também está presente, uma vez que as crianças respeitaram as regras do jogo, o que acaba por contribuir para as regras para o envolvimento social.

Nota de Campo 11

Local – Zona 3

Data – 29 de março de 2021

Hora – 12h30

Duração – 7 minutos

Intervenientes – 2 crianças do sexo feminino (Fa e P)

Nota descritiva:

A Fa está a subir a uma árvore e chama a P “P, sobe também” (figura 4).



Figura 4 – Fa a chamar a P

A P dirige-se à árvore e tenta subir, mas não consegue. “Não consigo” diz a P. A Fa desce e diz “olha como eu faço” e sobe a árvore, “vistes? É assim”. “Vou tentar” diz a P, que começa a tentar subir e consegue subir um pouco, mas a meio diz “não consigo, vou cair” e desce. A Fa volta a descer e diz “eu ajudo. Tenta outra vez”. A P começa a subir, “agora mete a mão aqui” diz a Fa apontando e a P coloca a mão no local que a Fa disse. “Agora este pé, aqui” diz a Fa tocando no pé da P e apontando para o local na árvore. A P faz o que a Fa disse. “Agora a outra mão aqui” diz a Fa apontando novamente e a P torna a seguir as indicações da Fa. “Agora o outro pé, aqui” diz a Fa e P faz o que a Fa disse. “Vês?! Já está. Agora senta-te para eu subir também” diz Fa. A P senta-se e a Fa sobe a árvore e senta-se também. “Estamos muito alto” diz a P, “assim é que é fixe, podemos ver mais coisas” diz a Fa. “Vamos ver o quê, então” pergunta a P, “podemos ver o que os rapazes estão a fazer” responde a Fa. “Ok”, responde a P.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar de locomoção está presente uma vez que a brincadeira envolve atividade física. Considero, ainda, que o brincar social também está presente, uma vez que as crianças conversaram e a Fa ajudou

a P a subir, o que acaba por contribuir para o envolvimento social. O brincar desafiante também esteve presente, uma vez que que subir à árvore, para a P, foi desafiante e arriscado, pois inicialmente estava com medo.

Foi interessante observar a Fa a ajudar a P a subir. Agiu como os adultos costumam fazer quando alguma criança pede ajuda para subir a uma árvore ou a outra estrutura. A Fa conseguiu que a P perdesse o medo e conseguisse subir.

Nota de Campo 12

Local – Zona 4

Data – 30 de março de 2021

Hora – 12h15

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 1 criança do sexo feminino (Am)

Nota descritiva:

A Am está sentada no chão, com o seu nenuco ao colo. Esta a fazer-lhe festinhas na cabeça. “oh, ta chorar” diz e levanta-se levando o nenuco pela mão. Apanha uma folha do chão e volta a sentar-se no chão, ao pé duma pequena zona com terra. Coloca terra em cima da folha e ajeita o nenuco no seu colo e com a sua mão pega num pouco de terra que está em cima da folha e leva à boca do nenuco. Repete a ação mais 3 vezes. Ainda com o nenuco no seu colo, a Am diz “hora de dormir”. Despe o seu casaco e enrola o nenuco nele e coloca o nenuco no seu colo deitado, fazendo-lhe festas na cabeça. “faz ó-ó bebé, chiu” diz a Am ao nenuco, enquanto o balança devagar nos seus braços.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), o D está a ter uma interação social solitária, uma vez que está a brincar sozinha com os seus brinquedos.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar sócio-dramático está presente, uma vez que a Am recriou uma cena da sua vida, tomar conta de um bebé, como alguém já tomou conta dela; ao mesmo tempo, o brincar simbólico também está presente, visto que utilizou uma folha e terra para fazer de comida para o nenuco.

Nota de Campo 13

Local – Zona 1

Data – 12 de abril de 2021

Hora – 10h10

Duração – 7 minutos

Intervenientes – 3 crianças do sexo feminino (IS, Me e So)

Nota descritiva:

A IS, a Me e a So estão sentadas na terra com ovos de plástico, uma colher de pau, um recipiente de plástico e uma esponja. “Vamos fazer ovos de chocolate” diz a So. A Me começa a abrir os ovos de plástico e a IS pega da colher de pau. A Me e a IS começam a encher uma das partes de um ovo de plástico com terra (figura 5) e quando acabam dão à So, que alisa a terra com a esponja e fecha o ovo. Fazem o mesmo até estarem os três ovos “feitos”.



Figura 5 – Me e IS a encherem um parte do ovo de plástico

“Temos de guardar os ovos” diz a Me, “vou procurar uma caixa” diz a So. A So foi buscar uma caixa de cartão, “aqui” diz. A IS colocou os ovos dentro da caixa, “e agora” pergunta. “Temos que embulhar a caixa” diz a So, colocando a tampa na caixa. A Me diz “podemos usar a corda, toma”, dando a corda à So, que coloca a corda à volta da caixa. A So começa a fazer nós com a corda, enquanto a Me e a IS observam. “Está muito bem peso” diz a IS. “A quem vamos dar?” pergunta a Me. “Podemos dar à (nome da Educadora)” diz a So. “Sim, é um presente” diz a Me. As três crianças levantam-se e levam a caixa até à Educadora.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar simbólico está presente, uma vez que as crianças utilizaram os ovos de plástico e a terra para fazer ovos de chocolate. Considero, ainda, que o brincar de comunicação também esteve presente, uma vez que as crianças conversaram durante a brincadeira sobre o que estavam a fazer e foram negociando o passo seguinte. No entanto, o brincar social também está presente,

uma vez que as crianças conversaram sobre o que estavam a fazer e tomaram decisões em conjunto, o que acaba por contribuir para as regras de envolvimento social. O brincar com objetos está presente, pois as crianças exploraram os ovos de plástico, que é um objeto diferente e incomum.

Nota de Campo 14

Local – Zona 1

Data – 12 de abril de 2021

Hora – 10h30

Duração – 7 minutos

Intervenientes – 3 crianças do sexo masculino (Iu, Lo e V)

Nota descritiva:

“Vamos ser super-heróis” diz o Lo para o V e o Iu. “Precisamos de fatos fortes” diz o V, “e armas fortes” diz o Iu. “Temos de ir procurar” diz o Lo. As três crianças separam-se e vão procurar materiais, e voltam a encontrar-se. O V trouxe duas placas de esponja pretas, o Iu uma garrafa de plástico e uns pedaços de cartão presos e o Lo umas redes de espuma e umas películas de plástico. O V diz “isto (as placas de esponja pretas) são as minhas armas, como os ninjas”, “e isto (garrafa de plástico) é o meu martelo forte como o Thor e isto (pedaços de cartão presos é o meu escudo forte” diz o Iu, “eu tenho espadas fortes” diz o Lo levantando duas redes de espuma. “Isto (películas de plástico) são as nossas capas de super-herói” diz o Lo, dando uma a cada um. As crianças colocam as capas. “Vamos procurar maus para combater” diz o V, “sim, vamos” diz o Lo (figura 6). E as crianças começam a correr.



Figura 6 – Lo, V e Iu a conversarem sobre ir procurar “maus”

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da

brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar simbólico está presente, uma vez que as crianças utilizaram diversos objetos para representar as armas e as capas de super-heróis. Considero, ainda, que o brincar de comunicação também esteve presente, uma vez que as crianças conversaram durante a brincadeira sobre o que estavam a fazer e foram negociando o passo seguinte. No entanto, o brincar social também está presente, uma vez que as crianças conversaram sobre o que estavam a fazer e tomaram decisões em conjunto, o que acaba por contribuir para as regras de envolvimento social. O brincar ao fantástico também está presente, visto que as crianças estão a fingir que são algo que provavelmente nunca acontecerá na vida real.

Nota de Campo 15

Local – Zona 1

Data – 12 de abril de 2021

Hora – 10h45

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 2 crianças do sexo masculino (Lo e Du)

Nota descritiva:

O Du está sentado na terra a colocar terra numa frigideira. “Que tas a fazer?” pergunta o Lo, “comida” responde o Du. “Posso ajudar-te?” pergunta o Lo, “sim”, responde o Du. “Que vamos cozinhar?” pergunta o Lo, “carninha” responde o Du. “Está aqui a carne” diz o Lo pegando numa pinha e colocando dentro da frigideira. “É preciso mexer” diz o Lo e pega num pau de madeira e começa a mexer a terra e a pinha dentro da frigideira. O Du continua colocar terra dentro da frigideira, enquanto o Lo mexe (figura 7).



Figura 7 – Lo e Du a cozinhare

“Precisamos de pratos, para comer” diz o Lo. O Du pega em duas caixas de cartão e dá ao Lo. O Lo despeja o que está dentro da frigideira para dentro das duas caixas e dá uma das

caixas ao Du. O Lo pega em dois paus de madeira e dá um ao Du. Os dois comem com o pau de madeira. “Tá muito bom” diz o Lo, “Sim, tá” diz o Du. “Somos bons cozinheiros” diz o Lo. “Sim!” diz o Du levantando um braço.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar simbólico está presente, uma vez que as crianças utilizaram uma pinha e terra para representar comida, como caixas de cartão e paus de madeira para representarem pratos e colheres. Considero, ainda, que o brincar de comunicação também esteve presente, uma vez que as crianças conversaram durante a brincadeira sobre o que estavam a fazer e foram negociando o passo seguinte. No entanto, o brincar social também está presente, uma vez que as crianças conversaram sobre o que estavam a fazer e tomaram decisões em conjunto, o que acaba por contribuir para as regras de envolvimento social. O brincar ao faz-de-conta também está presente, visto que as crianças experimentaram papéis, que, normalmente, não são experienciados, como cozinhar.

Nota de Campo 16

Local – Zona 2

Data – 12 de abril de 2021

Hora – 10h50

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 2 crianças do sexo masculino (Iu, V e Lo)

Nota descritiva:

O Iu está com o novelo de lã na mão e dirige-se a uma árvore, prendendo a ponta do novelo. Caminha à volta do espaço, desenrolando o novelo, prendendo-o nas árvores e plantas da extremidade do espaço, até o novelo envolver o espaço todo (figura 8).



Figura 8 – Proteção contra fantasmas

O V e o Lo vão ter com o Iu e o V pergunta “o que tás a fazer?”, “uma proteção contra fantasmas” responde o Iu. “Fantasmas?” interroga o Lo, “sim, assim não entram na nossa escola” responde o Iu. “Estamos protegidos!” grita o V, “sim, agora tamos mais fortes e os fantasmas não podem atacar” diz o Iu. “Vamos procurar mais cordas para a nossa proteção ficar mais muito forte” disse o Lo. O Iu, o V e o Lo foram procurar mais cordas. À medida que as encontravam, iam prendendo-as no novelo de lã. “Agora estamos mais bem protegidos” disse o Iu, “pois, e assim os fantasmas não entram mesmo!” disse o Lo.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira. No entanto, inicialmente foi solitária, pois o Iu esteve a construir a proteção com o novelo de lã sozinho.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar simbólico está presente, uma vez que as crianças utilizaram o novelo de lã e cordas para representar uma proteção contra fantasmas. Considero, ainda, que o brincar de comunicação também esteve presente, uma vez que as crianças conversaram durante a brincadeira sobre o que estavam a fazer e foram negociando o passo seguinte. No entanto, o brincar social também está presente, uma vez que as crianças conversaram sobre o que estavam a fazer e tomaram decisões em conjunto, o que acaba por contribuir para as regras de envolvimento social. O brincar ao fantástico também está presente, visto que as crianças fizeram de conta algo improvável de acontecer, o ataque de fantasmas.

Nota de Campo 17

Local – Zona 2

Data – 12 de abril de 2021

Hora – 10h55

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 1 crianças do sexo masculino (Lu) e 2 crianças do sexo feminino (P e IM)

Nota descritiva:

O Lu pega num tecido verde e em molas e leva até à casa de madeira. Começa a prender o tecido com as molas na casa (figura 9). A P que estava dentro da casa pergunta “o que estás a fazer?”, “um forte” responde o Lu. “Vou-te ajudar” diz a P e vai buscar mais tecidos, toalhas e molas.



Figura 9 – Lu a prender o tecido à casa de madeira

O Lu trepa a casa e a P passa-lhe um tecido verde e molas e o Lu prende. A P passa-lhe outro tecido verde e o Lu prende. O Lu desce e a IM vêm ter com o Lu e com a P, trazendo plástico de bolha e diz “vou ajudar”. O Lu pega numa toalha e começa a prender na casa. A IM e a P começam a prender o plástico de bolha (figura 10).



Figura 10 – Crianças a construírem o forte

“Já tá tudo preso” diz a P, “o forte tá pronto” diz o Lu. “E agora?” pergunta a IM, “vamos lá para dentro” diz o Lu. As três crianças entram dentro do forte.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da

brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar simbólico está presente, uma vez que as crianças utilizaram tecidos, tolhas e a casa de madeira para representar um forte. Considero, ainda, que o brincar de comunicação também esteve presente, uma vez que as crianças conversaram durante a brincadeira sobre o que estavam a fazer e foram negociando o passo seguinte. No entanto, o brincar social também está presente, uma vez que as crianças conversaram sobre o que estavam a fazer e tomaram decisões em conjunto, o que acaba por contribuir para as regras de envolvimento social. O brincar criativo também está presente, visto que as crianças experimentaram e criaram com diversos materiais.

Nota de Campo 18

Local – Zona 2

Data – 12 de abril de 2021

Hora – 11h

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 1 criança do sexo masculino (R) e 1 criança do sexo feminino (Am)

Nota descritiva:

O R está sentado na terra ao lado da Am. O R pega numa estrutura de metal e coloca na terra, colocando a frigideira por cima. O R coloca terra dentro da frigideira e começa a mexer com uma batedeira manual (figura 11).



Figura 11 – R a preparar a frigideira

A Am coloca terra dentro da frigideira, enquanto o R mexe. “Estou a fazer ovos, Am” diz o R, mas a Am não respondeu, nem olhou para o R. O R continua a mexer e a Am a colocar terra na frigideira. A Am levanta-se e vai buscar um copo, e volta-se a sentar ao lado do R. A Am começa a tirar terra da frigideira e a colocar dentro no copo (figura 12).



Figura 12 – R a mexer a terra na frigideira e Am a tirar a terra da frigideira

O R continua a mexer a terra na frigideira e a Am levanta-se e vai-se embora. “Não gostou do meu fogão” disse o R, encolhendo os ombros. O R coloca terra dentro da frigideira e volta a mexer. Com a sua mão, pega num pouco de terra da frigideira e leva perto da boca “hum, tá bom”.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é associativa, uma vez que as crianças estão a brincar juntas, mas os propósitos da brincadeira não são os mesmos.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar simbólico está presente, uma vez que as crianças utilizam a terra para representar comida. O brincar faz-de-conta também está presente, visto que as crianças experimentaram papeis, que, normalmente, não são experienciados, como o cozinhar.

Nota de Campo 19

Local – Zona 4

Data – 16 de abril de 2021

Hora – 9h45

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 1 criança do sexo masculino (Lu)

Nota descritiva:

Lu pega na fita-cola, numa garrafa de plástico e num bocado de garrafa de plástico que a Educadora cortou a seu pedido, senta-se e começa a sua construção. Vai ligando a garrafa, ao pedaço de plástico com a fita-cola (figura 13).



Figura 13 – Lu a construir a sua arma

De seguida, foi buscar um pau comprido, sentou-se e prendeu-o à garrafa com a fita-cola. Foi acrescentando e envolvendo a sua construção com fita-cola, até estar pronta (figura 14).



Figura 14 – Arma construída pelo Lu

Foi mostrar a um grupo de crianças que brincava com “armas” – estrutura de espuma que tem o formato de uma pistola – (figura 15), “que fixe”, “uau” disseram e as crianças convidaram o Lu para brincar com elas.



Figura 15 – Crianças e as suas armas (estrutura de espuma que tem o formato de uma pistola)

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social é solitária, o Lu realizou a sua construção sozinho, só depois de estar construída é que procurou outras crianças para brincar.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar recapitulativo está presente, uma vez que a criança se envolveu num comportamento ancestral,

a construção de armas e a sua utilização. O brincar criativo também esteve presente, visto que a criança experimentou e criou uma arma com uma grande variedade de materiais.

Nota de Campo 20

Local – Zona 4

Data – 16 de abril de 2021

Hora – 9h55

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 3 crianças do sexo masculino (Du, G e R)

Nota descritiva:

O R e o Du carregam uma caixa (figura 16) e levam-na até ao G. O G tem dois binóculos que construiu com rolos de papel higiénico e fita-cola.



Figura 16 – Du e R a carregarem a caixa

“Tá aqui a caixa” diz o R, “eu tenho binóculos” diz o G. “Então, já podemos ir andar de avião” diz o R, “sim e ver tudo” diz o Du. As crianças colocam-se as três dentro da caixa e o G dá uns binóculos ao R e outros ao Du (figura 17).



Figura 17 – R, G e Du a viajarem de avião

“Estou a ver um pássaro, grande” diz o R. “Um dinossauro” diz o G, colocando as mãos nos olhos em forma de binóculos. “Leão!” diz o Du. “Olhem, um rio grande” disse o R, “tubarão” diz o Du, “vai comer-nos, mais alto, mais alto!” diz o G. “Ufa, foi por pouco” disse o R, “estamos quase a chegar acrescentou”. “Olha a montanha grande” disse o G, “chegámos então” disse o R. E as três crianças saíram de dentro da caixa.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar simbólico está presente, uma vez que as crianças utilizaram uma caixa para representar um avião e rolos de papel higiênico presos com fita-cola para representar uns binóculos. Considero, ainda, que o brincar de comunicação também esteve presente, uma vez que as crianças conversaram durante a brincadeira sobre o que estavam a fazer e foram negociando o passo seguinte. No entanto, o brincar social também está presente, uma vez que as crianças conversaram sobre o que estavam a fazer e tomaram decisões em conjunto, o que acaba por contribuir para as regras de envolvimento social. O brincar ao fantástico também esteve presente, visto que as crianças fizeram de conta de algo improvável de acontecer, como andar de avião e ver um dinossauro e quase serem mordidos por um tubarão enquanto estavam a andar de avião.

Nota de Campo 21

Local – Zona 4

Data – 16 de abril de 2021

Hora – 10h20

Duração – 6 minutos

Intervenientes – 3 crianças do sexo feminino (Di, MA e LV)

Nota descritiva:

A MA vai ter com a Di e a LV e mostra três toalhas/panos, “já podemos fazer o piquenique” diz. A LV pega numa ponta do pano amarelo e a MA na outra ponta e estendem no chão, enquanto a Di estende no chão o pano azul (figura 18).



Figura 18 – As crianças a estenderem os panos no chão

De seguida, a LV estende a toalha branca e a MA e a Di colocam em cima da toalha branca caixas de cartão, garrafas e copos de plástico, uma toalha pequena, caixas de ovos, entre outros objetos. A três sentam-se no pano azul e a MA diz “aqui, no amarelo, é para deitar e apanhar sol”, “ok” diz a LV (figura 19).



Figura 19 – Crianças a fazer o piquenique

“Eu quero apanhar sol” diz a Di e deita-se no pano amarelo. “Eu vou beber sumo com a LV” diz a MA, dando um copo à LV e pegando na garrafa de plástico, despejando sumo no copo das duas. A LV leva o copo à boca e diz “hum, está fesquinho”, “sim, é muito bom” diz a MA.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar simbólico está presente, uma vez que as crianças utilizaram diversos materiais para representar comida e bebida no piquenique. Considero, ainda, que o brincar de comunicação também esteve presente, uma vez que as crianças conversaram durante a brincadeira sobre o que estavam a fazer e foram negociando o passo seguinte. No entanto, o brincar social também está presente, uma vez que as crianças conversaram sobre o que estavam a fazer e tomaram decisões em conjunto, o que acaba por contribuir para as regras de envolvimento social. O brincar sócio-dramático também esteve presente, visto que as crianças recriaram cenas da sua vida.

Nota de Campo 22

Local – Zona 3

Data – 21 de abril de 2021

Hora – 10h10

Duração – 7 minutos

Intervenientes – 2 crianças do sexo feminino (LG e LV) e 1 criança do sexo masculino (B)

Nota descritiva:

A LG e a LV pegam numa caixa com tampas de plástico e despejam no chão. O B vai ter com elas e pergunta “o que é isso?”, “são peixinhos” responde a LG. “Precisamos de uma cana de pesca” diz o B. O B apanha do chão um pão de madeira e um cordel, “vou buscar fita-cola” diz a LV. A LV voltou para ao pé do B e da LG com um bocado de fita-cola e o B colou o cordel ao pau de madeira, “já temos a cana de pesca” diz o B. “Vá, pesca” diz a LG. O B lança a cana e tenta que a ponta do cordel caia em cima de uma tampa, “oh, não conseguiste, agora é a minha vez” diz a LV (figura 20).

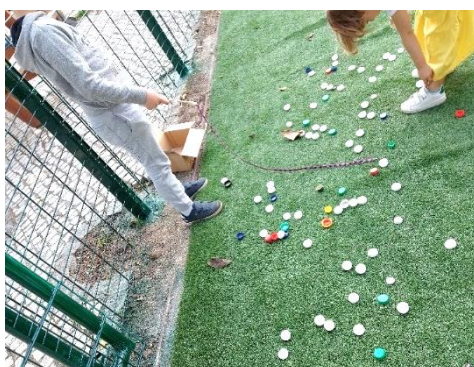


Figura 20 – Brincadeira da pesca

A LV lança a cana de pesca e a ponta do cordel cai em cima de uma tampa, “consegui!” diz, apanhando a tampa do chão e colocando dentro de uma caixa de cartão, “agora tu” acrescenta. O B lança a cana de pesca e a ponta do cordel também cai em cima de uma tampa, “boa!” exclama e coloca a tampa na caixa e dá a cana à LG. A LG lança a cana, mas o cordel não cai em cima de nenhuma tampa e dá a cana à LV. A LV lança a cana de pesca e a ponta do cordel cai em cima de uma tampa, “consegui outra vez! Toma” diz entregando a cana ao B. O B lança a cana e a ponta do cordel também cai em cima de uma tampa e coloca a tampa na caixa e dá a cana à LG, que lança novamente a cana, mas a ponta do cordel não calha em cima de nenhuma tampa, “bolas!” diz. A LV lança a cana e a ponta do cordel também não cai em cima de nenhuma tampa, “é muito difícil” diz, dando a cana ao B. O B lança a cana e a ponta do cordel não calha em cima de nenhuma tampa, “estou cansado, não quero mais” diz, “querem brincar com outra coisa?” acrescenta. “Sim, vamos” responde a LG. E os três vão se embora.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da

brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar simbólico está presente, uma vez que as crianças utilizaram as tampas para representar peixes e um pau e um cordel para representar uma cana. Considero, ainda, que o brincar de comunicação também esteve presente, uma vez que as crianças conversaram durante a brincadeira sobre o que estavam a fazer e foram negociando o passo seguinte. No entanto, o brincar social também está presente, uma vez que as crianças conversaram sobre o que estavam a fazer e tomaram decisões em conjunto, o que acaba por contribuir para as regras de envolvimento social. O brincar ao faz-de-conta também esteve presente, visto que as crianças experimentaram papéis, que, normalmente, não são experienciados, como pescar.

Nota de Campo 23

Local – Zona 3

Data – 21 de abril de 2021

Hora – 10h30

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 2 crianças do sexo masculino (Iu e Lo)

Nota descritiva:

O Iu construiu uma arma e foi mostrar ao Lo. “Olha a minha pistola” diz o Iu ao Lo (figura 21), “que fixe!” diz o Lo.



Figura 21 – Pistola construída pelo Iu

“Vamos procurar maus” diz o Iu, “sim, temos que procurar” diz o Lo. “Vamos para cima da árvore para ver mais bem com a minha mira” diz o Iu. O Iu e o Lo sobe à árvore (figura 22).



Figura 22 – Iu em cima da árvore e Lo a subir

“Olha ali, Iu” diz o Lo, “pum, pum” diz o Iu, “matei o mau” acrescentou. “Boa!” exclama o Lo, “já vi outro!” diz o Iu, “matei-lhe” acrescenta. “Olha tão muitos ali, rápido” diz o Lo apontando”, “pum, pum, pum, pum, pum” diz o Iu, “são muitos” acrescenta. “Posso tentar?” pergunta o Lo, e o Iu entrega-lhe a arma. “Pum, pum, pum, pum, pum, pum” diz o Lo, “estou a matar muito, mas há mais” acrescenta. “Lo, vamos fazer um pistola para ti, assim matamos os dois” diz o Iu, “ok” responde o Lo. As crianças descem da árvore.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar ao fantástico está presente, uma vez que as crianças fazem de conta algo improvável de acontecer, como um ataque de “maus” que têm que matar. Considero, ainda, que o brincar de comunicação também esteve presente, uma vez que as crianças conversaram durante a brincadeira sobre o que estavam a fazer e foram negociando o passo seguinte. No entanto, o brincar social também está presente, uma vez que as crianças conversaram sobre o que estavam a fazer e tomaram decisões em conjunto, o que acaba por contribuir para as regras de envolvimento social. O brincar simbólico também esteve presente, visto que as crianças utilizaram a construção do Iu para representar uma pistola a sério. O brincar desafiante encontra-se presente, uma vez que as crianças subiram a uma árvores alta e estiveram as duas em cima da mesma árvore, a brincar.

Nota de Campo 24

Local – Zona 3

Data – 21 de abril de 2021

Hora – 10h50

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 3 crianças do sexo masculino (S, G e R)

Nota descritiva:

O S está com um rolo tira-pelos a passar na porta metálica (figura 23).



Figura 23 – S a limpar a porta

O G vai ter com ele e diz “não é assim que se limpa”, dando-lhe uma esponja. O G com uma esponja na mão, começa a esfregar a porta e diz “é assim que se limpa” (figura 24) e o S começa a esfregar a esponja na porta também.



Figura 24 – G e S a limparem a porta

“Mais força” diz o G e as duas crianças começam a esfregar a porta com mais força. O R aproxima-se e diz “precisam do tegente”, “vou buscar” acrescenta. O R volta com um recipiente de plástico, “tá aqui” diz. O S coloca a esponja dentro do recipiente, tirando de seguida e começa a esfregar a porta. O G e o R fazem o mesmo, colocam as esponjas dentro do

recipiente, tirando de seguida e começam a esfregar a porta também. Depois de esfregarem um pouco, o G diz “tá limpinha”, “sim, pois tá” diz o R.

Nota inferencial:

De acordo com as categorias de interação social de Parten (citada por Frost, Wortham & Reifel, 2012), a interação social das crianças é cooperativa, uma vez que os objetivos da brincadeira são partilhados e negociados, e as tarefas e funções dizem respeito ao propósito da brincadeira.

Em relação às tipologias de jogo de Hughes (citado por Play Wales, 2017), o brincar ao faz-de-conta está presente, uma vez que as crianças experimentara papeis, que, normalmente, não são experienciados, como lavar uma porta com detergente. Considero, ainda, que o brincar de comunicação também esteve presente, uma vez que as crianças conversaram durante a brincadeira sobre o que estavam a fazer e foram negociando o passo seguinte. No entanto, o brincar social também está presente, uma vez que as crianças conversaram sobre o que estavam a fazer e tomaram decisões em conjunto, o que acaba por contribuir para as regras de envolvimento social. O brincar simbólico também esteve presente, visto que as crianças utilizaram um recipiente de plástico para representar detergente.

Bibliografia

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4^a ed.). Nova Jersey: Pearson.

Play Wales. (2017). *Play types*. Cardiff: Play Wales. Recuperado de <https://www.playwales.org.uk/eng/news/848-play-types--new-info-sheet->

Anexo XI – Planificação, avaliação e reflexão da intervenção

Identificação da proposta/atividade	<i>Loose parts play</i>
Intencionalidade Educativa	<p>A intencionalidade educativa dos momentos de <i>loose parts play</i> é promover um ambiente de brincadeira e liberdade, tendo os seguintes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Promover o desenvolvimento da criatividade;- Potenciar a diversidade, qualidade e acessibilidade de materiais;- Promover o contacto com materiais de uso utilitário ou reutilizáveis;- Promover a compreensão que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los;- Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina;- Promover o desenvolvimento da concentração;- Promover a noção de grupo;- Promover o desenvolvimento do sentido de segurança;- Proporcionar o conhecimento de diferentes materiais e dos seus constituintes;- Proporcionar o desenvolvimento da autoestima;- Promover o desenvolvimento de relações sociais;- Promover o desenvolvimento da curiosidade;- Potenciar o desenvolvimento da motricidade grossa;- Promover o contacto com o espaço exterior;- Promover o desenvolvimento da orientação espacial;- Promover a elaboração improvisações musicais utilizando diversos recursos;- Promover a utilização e recriação do espaço e dos objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano. <p>Em relação às conversas que teremos sobre regras, o que mais gostaram e descobriram, os objetivos são os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none">- Criar um clima de comunicação;- Promover a compreensão de mensagens orais em situações

	<p>diversas de comunicação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a aquisição da capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades; - Promover a utilização da linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.
Participantes	<p>25 crianças – grupo todo</p> <p>Educadora, Auxiliar e Estagiária</p>
Procedimento	<p><u>1º momento:</u></p> <p>Depois da reunião, as crianças irão para o espaço exterior, para a zona da mesas, onde irão encontrar os materiais e brincar livremente.</p> <p>A Educadora, a Auxiliar e Eu iremos ter connosco fita-cola. Iremos dizer às crianças que se quiserem utilizar a fita-cola para nos irem pedindo.</p> <p>Irei observar as brincadeiras das crianças e as suas descobertas, como ir perguntando o que estão a construir ou brincar, sem condicionar a sua brincadeira.</p> <p>Serão, ainda, tiradas algumas fotografias, de forma a registar as brincadeiras e descobertas.</p> <p>Por volta das 11h, será pedido às crianças para se reunirem e será explicado que sempre que brincarmos com estes materiais, no final da brincadeira teremos de os arrumar e verificar se alguns dos materiais estão estragados para irem para a reciclagem. De forma a facilitar, irá existir um saco para as crianças colocarem o que ficou estragado e na sala colocaremos no papelão ou plasticão.</p> <p><u>2º momento:</u></p> <p>Às 10h30, quando a sala que estará na zona da relva se for embora, as crianças irão para o espaço exterior, para essa zona, onde irão encontrar os materiais e brincar livremente. Irão estar em maior abundância os materiais que as crianças demonstraram preferência.</p> <p>A Educadora, a Auxiliar e Eu iremos ter connosco fita-cola para as crianças que quiserem utilizarem.</p>

	<p>Irei observar as brincadeiras das crianças e as suas descobertas, como ir perguntando o que estão a construir ou brincar, sem condicionar a sua brincadeira.</p> <p>Serão, ainda, tiradas algumas fotografias, de forma a registar as brincadeiras e descobertas.</p> <p>Um pouco antes das 11h30, será pedido às crianças para arrumarem e verificarem se alguns dos materiais estão estragados para irem para a reciclagem. De forma a facilitar, irá existir um saco para as crianças colocarem o que ficou estragado e na sala colocaremos no papelão ou plástico.</p> <p>Conversa e registo sobre o que mais gostaram e o que descobriram.</p> <p><u>3º momento:</u></p> <p>Às 10h30, quando a sala que estará na zona da relva se for embora, as crianças irão para o espaço exterior, para essa zona, onde irão encontrar os materiais e brincar livremente. Irão estar em maior abundância os materiais que as crianças demonstraram preferência.</p> <p>A Educadora, a Auxiliar e Eu iremos ter connosco fita-cola para as crianças que quiserem utilizarem.</p> <p>Irei observar as brincadeiras das crianças e as suas descobertas, como ir perguntando o que estão a construir ou brincar, sem condicionar a sua brincadeira.</p> <p>Serão, ainda, tiradas algumas fotografias, de forma a registar as brincadeiras e descobertas.</p> <p>Um pouco antes das 11h30, será pedido às crianças para arrumarem e verificarem se alguns dos materiais estão estragados para irem para a reciclagem. De forma a facilitar, irá existir um saco para as crianças colocarem o que ficou estragado e na sala colocaremos no papelão ou plástico.</p> <p>Conversa e registo sobre o que mais gostaram e o que descobriram.</p>
Material	<p>Pinhas, paus diversos de madeira, conchas, caixas de cartão de tamanhos diversos, outros materiais de cartão diversos; caixas de ovos, rolos de papel, caixas de Plástico, caixas de metal, materiais de plásticos diversos, suportes de CD de plástico, protetores de volantes,</p>

	<p>protetores de bancos, tachos, panelas, colheres de pau, outros utensílios de cozinha, tecidos diversos, esponjas, garrafas de plástico, tampas de plástico e metal, plástico de bolha, cabides, palhinhas, copos de plástico, cestos, cordas, cordéis, fitas, lanternas, molas de madeira, imanes, papel de alumínio, fita cola de diferentes tamanhos e cores, suportes de esponja.</p>
Tempo	<p><u>1º momento:</u> Será realizado entre as 10h e as 11h de segunda-feira, dia 12 de abril.</p> <p><u>2º momento:</u> Será realizado entre as 10h30 e as 11h30 de quarta-feira, dia 14 de abril</p> <p><u>3º momento:</u> Será realizado entre as 10h30 e as 11h30 de quinta-feira, dia 15 de abril.</p>
Espaço	<p><u>1º momento:</u> Realizado no exterior – zona das mesas</p> <p><u>2º momento:</u> Realizado no exterior – zona das árvores</p> <p><u>3º momento:</u> Realizado no exterior – zona da terra</p>
Avaliação	<p><u>1º momento:</u> Este momento foi realizado dia 12 de abril. No entanto, como os senhores das obras ainda não vieram tirar as grades, o momento com os <i>loose parts</i> não pode ser na zona das mesas, acabando ser na zona na terra/areia.</p> <p>No fim da reunião, contei às crianças que tinham uma surpresa à sua espera no recreio para brincarem muito. Expliquei que tinham que se portar bem, e perguntei quais são as regras da escola e as crianças responderam: “não se bate”, “não se empurra”, “é para partilhar” e “temos de ser simpáticos”. No fim da conversa as conversas foram para o exterior.</p> <p>As crianças começaram a mexer nos materiais e eu disse-lhes que a Educadora, a Auxiliar e eu tínhamos fita-cola se precisassem, e rapidamente começaram a surgir construções: algumas crianças construíram armas; três crianças juntaram-se e construíram um forte</p>

	<p>com panos, toalhas, plástico de bolha e molas.</p> <p>Surgiram bastantes brincadeiras com terra e utensílios de cozinha: o R criou um fogão; um grupo de meninas teve bastante tempo a cozinhar e até fizeram ovos de chocolate; A IM e a LR estiveram a fazer pizzas e a preparar as caixas para a entrega; o Du e o Lo estiveram a cozinhar carne.</p> <p>Com as armas construídas, surgiram os super-heróis, que prepararam os seus fatos com alguns materiais. E as coelhinhas Me e a IS utilizaram caixas grandes para fazerem de suas tocas. O Di e o Fo estiveram a fazer CD's com areia e as suas caixas. E o Iu protegeu-nos a todos com a sua barreira de proteção contra fantasmas.</p> <p>Por volta das 11h, reuni as crianças e expliquei que sempre que brincarmos com estes materiais temos de os arrumar muito bem, para os amigos mais pequenos da creche, quando forem para o exterior não se magoarem com algum material mais pequeno. Expliquei, ainda, que temos sempre que ver se algum material está estragado e precisa de ir para o papelão ou plasticão. Por fim, pedi para arrumarem os materiais e não se esquecerem de colocar na reciclagem os materiais estragados. Depois de arrumarem, agradei e felicitei as crianças, não só pelo seu comportamento durante a brincadeira, mas porque arrumaram tudo e foram bastante responsáveis e autónomos na arrumação e verificação dos materiais.</p> <p>O momento de <i>loose parts play</i> correu muito bem, as crianças brincaram durante uma hora, sem conflitos. As crianças respeitaram as regras, tendo existido partilha e cooperação, como não existiram brincadeiras solitárias – algumas crianças realizavam certas construções sozinhas, mas depois brincavam com elas sempre em dúade ou grupo.</p>
--	--

A conversa sobre o que mais gostaram e o que descobriram não aconteceu no próprio dia, tendo acontecido, dia 14 de abril. Nessa reunião, perguntei a cada uma das crianças o que mais gostaram e o que descobriram durante a brincadeira com os materiais, e registei as suas respostas (figura 1). No entanto, considere melhor passar a ter esta conversa logo após o momento, de forma que as respostas sejam mais genuínas, uma vez que o momento acabou de acontecer.

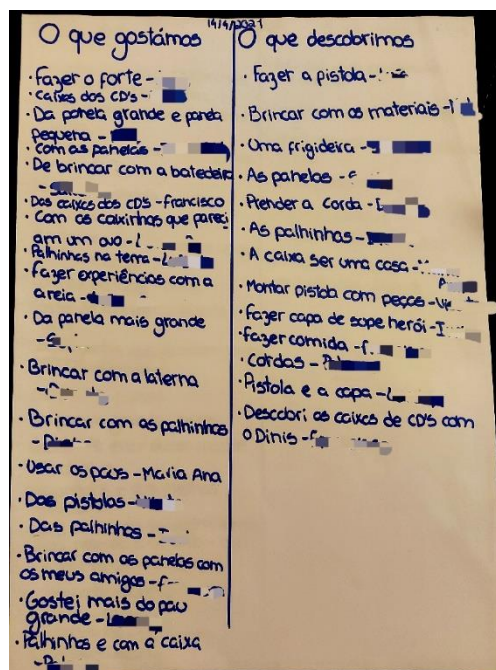


Figura 1 – Registo do que as crianças gostaram e descobriram (os nomes das crianças foram desfocados)

2º momento:

Uma vez que as preferências das crianças identificadas no registo do momento anterior foram, as pistolas, a corda e os utensílios de cozinha, aumentei a quantidade desses tipos de materiais neste momento.

O momento de *loose parts play* foi realizado entre as 9h30 e as 10h30, na zona das mesas.

Antes de iniciarmos o momento, relembámos as regras. Perguntei às crianças se se lembravam das regras que tínhamos conversado ontem e as crianças responderam: “no fim temos de arrumar”, “temos de ver os materiais têm de ir para o lixo”, “temos de partilhar”, “não podemos bater nem magoar os amigos”. Foi, ainda, lembrado que a Educadora, a Auxiliar e eu tínhamos fita-cola, e as crianças foram brincar.

Neste momento, foram realizadas mais construções e mais complexas: o Iu construiu duas armas; a P personalizou a sua pistola; o Lu construiu uma pistola com mira. E um grupo de crianças esteve a brincar bastante tempo com as pistolas e armas. Além das armas, também foram construídos binóculos.

Apesar da zona das mesas não ter quase terra ou areia, as crianças procuraram-na para continuarem a brincar e a cozinhar. A MA, a LV e a Da fizeram um piquenique.

O R e o Sa estiveram a limpar o espaço e o Du esteve durante bastante tempo a prender a corda à grade e depois a prender a corda da grade à mesa de madeira.

O R, o G e o Du colocaram caixas dentro de umas das outras e carregaram caixas, para poderem andar de avião.

A Am descobriu que se batesse com uma tampa de panela na grade fazia som. Então, esteve uns minutos a criar a sua música, e rapidamente outras crianças se juntaram.

Por volta das 10h30, pedi às crianças que começassem a arrumar. Depois de estar tudo arrumado, reuni as crianças e conversámos sobre o que mais gostaram e o que descobriram de novo, e registei (figura 2). Felicitei, ainda, as crianças por terem se portado bem e arrumado tudo.

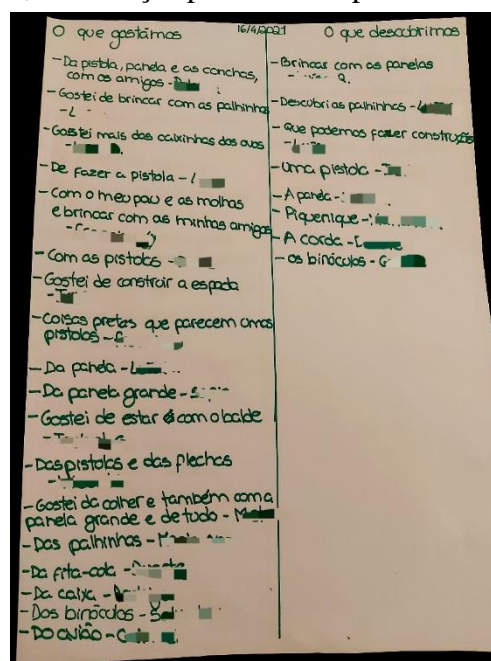


Figura 2 – Registo do que as crianças gostaram e descobriram (os nomes das crianças foram desfocados)

O momento correu muito bem, as crianças respeitaram as regras e não houve conflitos. Reparei que as crianças mais novas brincaram mais em grupo e que as crianças mais velhas brincaram em grupos maiores, comparado com o primeiro momento.

3º momento:

Uma vez que as preferências das crianças identificadas no registo do momento anterior foram, as pistolas, a corda e os utensílios de cozinha, aumentei a quantidade desses tipos de materiais neste momento.

Este momento de *loose parts play* foi realizado dia 21 de abril, entre as 10h e as 11h, na zona das árvores.

Depois da reunião, foi lançado este momento, perguntando se queriam brincar com os materiais que temos brincado. As crianças disseram que sim, e eu expliquei que, enquanto iam comendo a fruta, eu ia buscar os materiais. Quando as crianças acabaram de comer a fruta, relembrámos as regras sobre a partilha e os conflitos, assim como, sobre a arrumação dos materiais. Referi, ainda, que as construções que fizessem com os materiais, poderiam levar para casa.

Neste momento, foram realizadas mais construções e mais complexas: o B e a LG construíram uma cana de pesca para pescarem peixes; o Lu, o Iu, a P e o R construíram armas. As armas deram origem a brincadeiras com as mesmas: o Iu e o Lo estiveram a “matar maus” que estavam na escola; e a P esteve com o Lu, o V e o Di a brincar às lutas. Foram realizadas outras construções: a LG construiu uns binóculos; o Lo construiu o seu fato de robô; a Fa construiu uma esfregona e um relógio; o B construiu uma concha com uma pérola.

A Da e a MA realizaram um piquenique outra vez. E o Iu, a fugir do robô Lo, utilizou uma das caixas grandes para se esconder.

As limpezas também continuaram: o Sa esteve a limpar a porta e o G foi ensinar-lhe como se limpa a sério.

A LG continuou o trabalho do Du no momento anterior, e esteve a prender a corda à grade.

As brincadeiras na terra e os cozinhados também continuaram: A LR e a Me estiveram a cozinhar e a embalar os cozinhados para distribuir; o

Fo, o V e o Di estiveram a cozinhar durante bastante tempo diferentes pratos.

Por volta das 11h, pedi às crianças que começassem a arrumar. Depois de estar tudo arrumado, reuni as crianças e conversámos sobre o que mais gostaram e o que descobriram de novo, e registei (figura 3). Felicitei, ainda, as crianças por terem se portado bem e arrumado tudo.

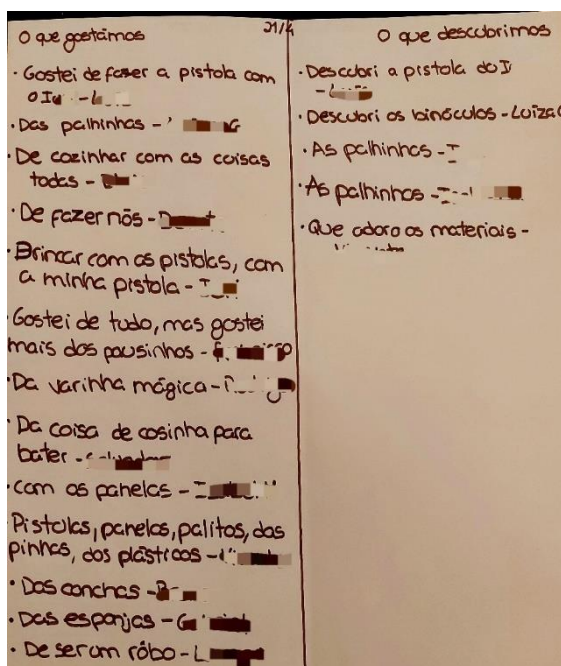


Figura 3 – Registo do que as crianças gostaram e descobriram (os nomes das crianças foram desfocados)

Neste momento de brincadeira, as construções aumentaram e complexificaram, ou seja, mais crianças realizaram construções, e as que já tinham realizado anteriormente, realizaram construções mais complexas. O momento correu muito bem, as crianças respeitaram as regras e, mais uma vez não houve conflitos. As brincadeiras em grupo aumentaram novamente.

Geral:

Conseguí observar as brincadeiras das crianças e as suas descobertas, sem condicionar a sua brincadeira. Tive sempre em consideração, na escolha dos materiais, os interesses demonstrados e verbalizados pelas crianças, que me permitiram adaptar e reformular os momentos de brincadeira seguintes. As conversas correram sempre bem, tendo conseguido gerir a conversa e o grupo, de forma que participassem e

não dispersassem.

Os objetivos foram todos cumpridos:

O contacto com o espaço exterior foi promovido, uma vez que os momentos de loose parts play aconteceram no exterior e em diferentes espaços exteriores (zona da terra, zona das mesas e zona das árvores).

Os materiais disponibilizados permitiram potenciar a diversidade, qualidade e acessibilidade de materiais e promover o contacto com materiais de uso utilitário ou reutilizáveis. A exploração e manipulação dos materiais, realizada por todas as crianças, promoveu a compreensão que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los, o desenvolvimento do sentido de segurança, o conhecimento de diferentes materiais e dos seus constituintes, o desenvolvimento da autoestima, o desenvolvimento da curiosidade e o desenvolvimento da orientação espacial

As construções das crianças demonstram que o desenvolvimento da criatividade, da motricidade fina e da concentração foram promovidos. Assim como, as suas brincadeiras demonstram que a utilização e recriação do espaço e dos objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano foi promovida.

Algumas brincadeiras foram mais físicas e envolveram corrida, como as brincadeiras com as armas, tendo o desenvolvimento da motricidade grossa sido promovido. A elaboração das improvisações musicais utilizando diversos recursos foi promovida, uma vez que uma das crianças descobriu que bater com a tampa de uma panela na grade fazia som e depois explorou esse som, e outras crianças se juntaram.

O aumento das brincadeiras em grupo, e o aumento do número de elementos por grupo durante os momentos de brincadeira, demonstram que as relações sociais e a noção de grupo foram promovidos.

Através das conversas sobre as regras e sobre o que mais gostaram e descobriram, foi criado um clima de comunicação, e as crianças, com a sua participação nas conversas e ao realizarem o acordado, demonstraram compreender mensagens orais, como demonstraram que

	a aquisição da capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades, e a utilização da linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação, foram promovidas.
--	---