



UC/FPCE_2013

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar

Ana Rita Lopes Martins Rosa
(rita.martins.rosa@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da
Professora Doutora Ana Cristina Almeida

A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar

Resumo

O brincar é uma ferramenta essencial no desenvolvimento global das crianças, estimulando-as a nível físico, cognitivo, emocional e social. No entanto, na sequência das várias mudanças sociais que se vêm registando ao longo das últimas décadas, o brincar infantil reflete as adaptações que decorrem, por exemplo, da urbanização, insegurança associada ao aumento do tráfego rodoviário, mudanças nos sistemas educacionais, disponibilidade dos pais e atitudes face à educação dos filhos tendencialmente orientadas para atividades estruturadas em ambiente formal, desenvolvimento da tecnologia, ..., que interferem, quer no tempo que as crianças despendem a brincar, no espaço onde o fazem e até mesmo nos objetos que utilizam durante a atividade, e numa diminuição da frequência com que as crianças brincam no exterior. Nesta investigação quisemos estudar os níveis de envolvimento das crianças (cf. Laevers, 1994) em situação de brincadeira livre, respetivamente em contexto interior e exterior. Para tal observámos o envolvimento de 9 crianças de idades compreendidas entre 3 e 5 anos, a frequentar um Jardim de Infância em Coimbra. Constatámos que sendo o brincar uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças, que o exterior favorece a aquisição e desenvolvimento de capacidades diferentes das que usualmente o interior promove, como a exploração, gestão do risco, coordenação motora e a criatividade, indicadas pela concentração, persistência, energia, expressão corporal e facial, satisfação. Sendo o brincar no exterior um assunto pouco documentado, principalmente de experiências em Portugal, apesar do clima e das condições favoráveis à vivência em espaços exteriores, encontramos referências ao benefício da brincadeira no exterior, seja em termos de desenvolvimento psicológico, mas também na saúde global, por exemplo, diminuindo a probabilidade de problemas relacionados com o excesso de peso (Burdette & Whitaker, 2005; Fjørtoft, 2004; Johnson, Christie & Wardle, 2005). Os resultados da investigação permitem-nos afirmar a nossa tese da importância de brincar no exterior, tendo-se encontrado diferenças significativas que indicam que o envolvimento das crianças observadas em brincadeiras de exterior é mais elevado comparativamente ao envolvimento quando brincam em contexto de interior.

Palavras-chave: brincar, brincar no exterior, envolvimento, desenvolvimento, educação pré-escolar.

The importance of outdoor play: review of the involvement levels in pre-school aged children

Abstract

Play is an essential tool in children's physical, cognitive, emotional and social development. However, as a result of several social changes, children's play reflects the adjustments that arise, for example, urbanization, insecurity associated with increased road traffic, changes in educational systems, availability of parents and structured activities in a formal setting, development of technology, ... affecting the time children spend playing, the space and even the objects used during the activity, it also decreases the frequency with which children play outdoors. This study aims to observe the level of involvement of 9 preschool children, aged between 3 and 5 years, in free indoor and outdoor play. Being playing a key activity in the development of children, the exterior promotes the acquisition and development of skills such as exploration, risk management, coordination and creativity, indicated by the concentration, persistence, energy, body language and facial satisfaction. Nevertheless the outdoor play is a subject poorly documented, especially in Portugal, this study found references to the benefit of playing outdoors, in terms of psychological development and in global health, for example, decreasing of problems with excess of weight. The research results allow us to state the importance of playing outside, having found significant differences that indicate the involvement of children in outdoor play is higher when compared to the involvement in the context of indoor play.

Key Words: play, outdoor play, involvement, development, preschool education.

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Cristina Almeida pela sua partilha de conhecimento, dedicação, apoio, paciência e constantes descargas de energia e pensamento positivo ao longo de todo o trabalho.

Aos meus pais, pois sem eles nada teria sido possível. Obrigada por estarem sempre presentes e me apoiarem em cada momento, sem exceção, durante este percurso.

À minha irmã pelo carinho, pelas constantes palavras de incentivo e pela partilha de experiências que foram contribuindo para ultrapassar obstáculos e atingir o sucesso desejado.

À minha família e amigos de Maçãs D. Maria que contribuíram, de uma ou outra forma, para o meu sucesso neste percurso.

À Catarina que me acompanhou durante este ano sempre com uma palavra amiga. Obrigada pela paciência e frequentes palavras de conforto e entusiasmo.

À Andreia, Sofia, Daniela e Patrícia que contribuíram, cada uma de sua forma, para que tudo isto fosse possível. Obrigada por me acompanharem não só durante este ano, mas principalmente durante os 5 anos de curso com risos, lágrimas, silêncios, desabafos e, sobretudo, com a vossa amizade. Obrigada.

E na impossibilidade de nomear todos, aqui fica um agradecimento a todas as pessoas que acreditaram em mim e me deram força para alcançar mais um objetivo e concluir mais uma etapa da minha vida.

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual	4
1.1. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança	4
1.2. Brincar livre e Brincar estruturado	6
1.3. Brincar no exterior	8
1.4. Conceito de envolvimento	12
II – Objetivos do estudo	14
III – Metodologia	14
3.1. Participantes	14
3.2. Materiais/Instrumentos	15
3.2.1. Grelha de observação de comportamentos	15
3.2.2. Escala de Envolvimento da Criança	16
3.3. Procedimentos	18
IV – Resultados	20
V – Discussão	27
VI – Conclusões	30
Bibliografia	32
Anexo 1. Consentimento informado	
Anexo 2. Grelha de observação de comportamentos	
Anexo 3. Escala de Envolvimento da Criança	

Introdução

Ao longo das últimas décadas o conceito de brincar tem vindo a ser alvo de um vasto interesse por parte de profissionais e investigadores. Embora seja possível verificar que em certas culturas o brincar é visto pelos adultos como algo que serve somente como distração ou divertimento, para ocupar o tempo, tal visão não é partilhada pelos protagonistas das brincadeiras, nem por educadores sensíveis para questões de desenvolvimento e aprendizagem informal. E os vários estudos realizados na área têm revelado a importância que a atividade de brincar tem para o desenvolvimento integral das crianças, quer a nível da afetividade, motricidade, cognição, sociabilidade e criatividade (Pereira, 2011). Brincar é não só importante para o desenvolvimento saudável do cérebro como permite que as crianças usem a sua criatividade enquanto desenvolvem a sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional (Ginsburg, 2007). De acordo com Piaget (1995) o brincar é visto como o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança tornando-se, por isso, indispensável à prática educativa. Através do brincar as crianças podem criar e explorar um mundo que elas dominem, ultrapassando os seus medos e desenvolvendo novas competências que levam ao aumento da sua confiança e resiliência, competências estas que serão bastante úteis para que possam enfrentar desafios no futuro (Ginsburg, 2007).

As sociedades modernas europeias enfrentam diversas mudanças, quer a nível económico, social e ambiental, o que faz com que se verifiquem também mudanças no fenómeno *brincar*, tornando-se, assim, importante refletir acerca da sua importância para o desenvolvimento das crianças (Whitebread, Basilio, Kuvalja & Verma, 2012). De acordo com os autores, ao brincar as crianças desenvolvem um conjunto de habilidades que serão úteis para se tornarem cidadãos capazes de enfrentar estes desafios que lhes são colocados. No entanto, a diminuição do tempo que têm para brincar é apontada pelos autores como sendo consequência do aumento da urbanização, do aumento do *stress* na vida familiar, e das mudanças nos sistemas educacionais (Whitebread et al., 2012). Uma outra consequência que leva a diminuição do tempo que as crianças passam a brincar tem a ver com a estimulação e introdução, cada vez mais cedo, de habilidades formais de literacia e numeracia, que na visão de muitos pais é o melhor caminho a seguir para o bom desenvolvimento das crianças num mundo cada vez mais competitivo e exigente.

Todas estas mudanças que se têm vindo a verificar na nossa sociedade interferem não só com o tempo que as crianças passam a brincar mas também no espaço onde decorrem estas brincadeiras. Hoje em dia as crianças passam muito mais tempo dentro de casa do que na rua a brincar, o que se deve a uma multiplicidade de fatores, desde a segurança à comodidade, facilitando um excessivo tempo passado em frente ao computador e/ou televisão, reduzida interação entre pares, e a diminuição da disponibilidade dos pais para supervisionarem as brincadeiras no exterior,

reforça a tendência de ocupações de interior e a própria oferta de programas escolares, sejam regulares ou de combate ao insucesso escolar, aumentam o número de horas que as crianças passam em espaços fechados, supostamente a estudar (Johnson, Christie & Wardle, 2005).

Brincar no exterior é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois de acordo com os autores supracitados, capacidades como a de explorar, correr riscos, coordenação motora fina e grossa, e a assimilação de grandes quantidades de conhecimentos básicos são mais fácil e eficazmente adquiridas durante o brincar no exterior. De acordo com Fjørtoft (2004) as crianças que brincam regularmente no exterior tornam-se mais aptas, ou com Burdette e Whitaker (2005) menos propensas à obesidade e desenvolvem sistemas imunológicos mais fortes, além de que têm uma imaginação mais ativa, jogando de forma mais criativa, apresentando níveis mais baixos de *stress* e desenvolvendo um maior respeito por si próprias e pelos outros.

Para que uma criança tire reais benefícios de uma determinada atividade lúdica o seu envolvimento na mesma tem de ser elevado. Não descurando certas necessidades das crianças, é necessário que se faça uma distinção clara entre envolvimento e experiências intensas apenas motivadas por necessidades físicas, emocionais e sociais, tais como a necessidade de carinho e atenção, de segurança, de reconhecimento social e de sensação de competência (Laevers, 1994). Analisar o envolvimento das crianças nos seus primeiros anos de vida é importante, uma vez que descreve o processo através do qual as crianças obtêm conhecimento acerca do mundo (Pinto, 2006). De acordo com Oliveira-Formosinho (2009a), Laevers refere que as crianças que estão realmente envolvidas numa determinada atividade “ (...) estão a fazer uso de uma grande quantidade de energia mental para poderem dar resposta ao seu impulso exploratório” (p.13). Assim, tendo como objetivo que ocorram mudanças a nível do desenvolvimento, torna-se necessário ativar as necessidades exploratórias das crianças, alcançando, então, o envolvimento intrínseco, não sendo apenas um envolvimento a nível funcional ou emocional (Laevers, 1994).

Face a esta realidade com que nos deparamos hoje em dia, a presente investigação pretende evidenciar a relevância do brincar para o desenvolvimento global das crianças, enfatizando as brincadeiras realizadas no exterior, sendo estas efetuadas, nos dias de hoje, com uma frequência cada vez menor. Consideramos que este trabalho pode contribuir para uma maior compreensão da importância que o brincar no exterior tem para o desenvolvimento das crianças, e aconselhar a que esta seja uma prática diária de um contexto de educação pré-escolar.

Este percurso resultou no trabalho que se apresenta em seis momentos: I – Enquadramento concetual; II – Objetivos do estudo; III – Metodologia; IV – Resultados; V – Discussão; e por fim, VI – Conclusões.

Na primeira parte, no enquadramento conceptual, apresentamos perspetivas teóricas acerca do brincar e de qual a sua importância para o desenvolvimento das crianças. É feita uma breve comparação entre o brincar livre e o brincar estruturado, expondo as principais diferenças e

identificando quais as respetivas vantagens para o desenvolvimento das crianças. Nesta parte abordamos o tema do brincar no contexto de exterior referindo quais as mudanças que a nossa sociedade tem sofrido ao longo das últimas décadas e qual a sua implicação no fenómeno do brincar, mais especificamente no tempo que as crianças despendem para realizar a atividade lúdica e em que espaço decorrem estas brincadeiras. Aborda-se a importância do brincar no exterior para o desenvolvimento das crianças a nível cognitivo, físico, social e emocional. Por fim, terminamos esta parte com a abordagem ao tema do envolvimento fazendo referência ao seu surgimento e ao seu significado e importância para o desenvolvimento das crianças.

Nos objetivos e apresentação da metodologia, pretendemos clarificar intenções gerais e específicas desta investigação, procedemos à caracterização dos participantes e expomos quais foram os instrumentos utilizados na recolha da informação e quais os procedimentos adotados.

Nas quarta e na quinta partes são apresentados os resultados e uma reflexão acerca dos mesmos e do seu significado, tendo em conta os modelos teóricos apresentados no enquadramento concetual.

Por fim, sintetizamos as principais conclusões e refletimos acerca das potencialidades da investigação e também acerca das suas fraquezas, dando sugestões para trabalhos futuros.

I – Enquadramento conceptual

1.1 A importância do brincar para o desenvolvimento da criança

De acordo com a Declaração dos Direitos da Criança, a Organização das Nações Unidas (1959) reconhece que “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (princípio 7.º). Mais tarde, em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas reconhece que brincar é um direito fundamental.

“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (artigo 31.º, Convenção sobre os Direitos da Criança, UNICEF, 1989).

Torna-se, pois, essencial compreender a importância que merece ser atribuída ao brincar no desenvolvimento da criança e se a mesma é validada nas instituições de educação, principalmente, ao nível pré-escolar. Neste sentido, o brincar foi compreendido de diversas formas pelos investigadores que foram propondo distintas teorias para o explicar. As mais antigas viam o fenómeno de brincar como expressão de um excesso de energia da criança que tinha de ser libertado, ou como uma atividade de relaxamento (Chateau, 1961). O brincar tem sido visto de modo diverso; uns veem nele a oportunidade de desenvolver competências, outros consideram que o brincar permite expressar os sentimentos e libertar as suas tensões, outros como uma linguagem universal das crianças (Hewes, 2006; Pais, 1992; Pereira, 2011). Os estudos sobre o brincar têm vindo a merecer nas últimas décadas um interesse crescente na comunidade científica. Consequentemente é visível uma mobilização internacional sobre a defesa do direito da criança ao brincar e materializada em múltiplos projetos de intervenção.

Como refere Ferland (2005) “brincar é um admirável motor de desenvolvimento da criança.” Considera, ainda, que o brincar contempla um conjunto de atividades caracterizadas pela diversão e pelo prazer, que se perpetuam de geração em geração. Ao brincar a criança aprende as regras, os valores e os costumes que regem o seu ambiente, ou seja, descobre o mundo em que vive.

Thomas e Harding (2011) referem que através do brincar a criança encontra estímulos, bem-estar e felicidade, o que estimula o crescimento físico, cognitivo e emocional. De acordo com Ferland (2005), o fenómeno brincar permite à criança viver uma experiência única em diferentes aspetos. Brincar é, antes de mais, descobrir o ambiente que envolve a criança. Durante a brincadeira a criança tem a oportunidade de descobrir e determinar os limites do seu corpo. Ao manipular os diversos objetos a criança experimenta as várias possibilidades dos mesmos e usa-os de todas

as formas possíveis. Neste sentido, a criança desenvolve aptidões e atitudes que empregará em diversas situações do seu quotidiano, tendo assim a brincadeira um papel de simulação e de preparação da criança para a vida real. Durante o brincar a criança experimenta um sentimento de controlo sobre o ambiente e as próprias ações. Uma vez que não são necessárias regras e métodos para a condução da brincadeira, a criança tem liberdade para definir sozinha qual o tema, o início, o desenvolvimento e o fim da mesma. Deste modo, brincar proporciona um sentimento de poder e controlo num mundo concebido para os adultos, o que faz com que se torne uma fonte de gratificação e um fator estimulante da sua autoestima. À medida que a brincadeira se vai desenrolando a criança utiliza os seus recursos pessoais para encontrar soluções, para ultrapassar os obstáculos que vão aparecendo. A criança desenvolve, assim, uma capacidade para resolver problemas que contribui também para este sentimento de controlo do ambiente e que pode ser aplicado a diversas situações da vida quotidiana. O fenómeno brincar é, igualmente, um lugar de fantasias, de soluções irracionais e de desenvoltura. Através das suas habilidades criativas, a criança decide o que é a realidade, modifica-a e adapta-a aos seus desejos, criando combinações de objetos, ideias, palavras e descobrindo novas vias de prazer. Logo, a brincadeira faculta à criança uma liberdade de ação que possibilita a eclosão de um pensamento criativo. Quando a criança está a brincar, mesmo não conseguindo falar, exprime sentimentos positivos e negativos. Desta forma, a brincadeira torna-se a linguagem primária da criança, possibilitando que solte o seu mundo interior e as suas emoções, bem como o seu mundo imaginário. Durante o brincar é frequente observar-se uma criança a falar, mesmo sozinha, por exemplo, explicando aos brinquedos o que faz, ou o que se passa, tornando-se o momento numa oportunidade que esta tem de praticar as suas aptidões verbais. Quando brinca com outras crianças, a criança tem também a oportunidade de comunicar verbalmente os seus desejos e de expressar as suas ideias aos outros. Por fim, brincar é, antes de mais, sentir prazer. Esta sensação de prazer está associada a certas características da própria brincadeira como a novidade, a incerteza e o desafio. Este desafio tem de ser percecionado pela criança como ultrapassável, pois uma vez que não o seja pode desencorajar a criança. No entanto, uma brincadeira que não apresente desafio para a criança facilmente se torna aborrecida. A novidade atrai a criança e mantém-na interessada na atividade, que sente prazer em defrontar o incerto e em superar o desafio (Ferland, 2005).

Brincar é uma das atividades mais importantes na formação global das crianças. Através da atividade lúdica, as crianças estão expostas a situações que permitem a integração do mundo na personalidade, o que faz com que se estimule o dinamismo e o desenvolvimento das condições propícias à autonomia da personalidade (Crespo, 1996, cit. in Sarmento & Cerisara, 2004).

Segundo Almeida (1987) o brincar corresponde a um impulso da criança e satisfaz uma necessidade interior, pois, o ser humano apresenta uma tendência lúdica. O brincar, é algo intrínseco à criança e por não ser

uma atividade sistematizada e estruturada, acaba por ser a própria expressão de vida da criança.

Esta é a linha de pensamento de Piaget (1983), que defende que a criança realiza a sua aprendizagem pelo contacto que estabelece com o seu mundo exterior através do meio familiar, escolar e social. Valorizando não apenas o meio ou a pessoa na construção do conhecimento, sublinha o papel interativo entre ambos. A partir da interação com o meio que envolve a criança, esta recolhe informação, integra-a e processa-a em função da organização interna que possui e que pode entender-se expressa, através das estruturas de ação, de pensamento e de conceptualização.

São vários os tipos de brincadeira que se podem observar nas crianças em diversas idades (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Os mesmos autores consideram que o jogo da criança tanto pode ser caracterizado em termos sociais como cognitivos. Assim, o jogo social diz respeito à extensão em que a criança interage com as outras crianças. Por outro lado, o jogo cognitivo é aquele que reflete o nível de desenvolvimento mental da criança.

Vygotsky (1978) atribui um maior relevo aos contextos culturais e sociais e ao papel da linguagem no processo de construção de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Com o intuito de explicar o desenvolvimento da criança, o autor apresenta o conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) que representa a distância do que a criança é capaz de fazer na resolução de um determinado problema quando acompanhada por um adulto relativamente ao seu desempenho atual real. Esta conceção é útil na explicação do valor de aprendizagem que assume o jogo e o brincar, principalmente, quando partilhado ou mediado (Lourenço, 2002, p.110).

A criança numa situação de brincadeira adota novos comportamentos, diferenciados do seu comportamento real autónomo, tornando-se mais competente naquela atividade, adaptando-se e desenvolvendo-se plenamente (Gaspar, 2010).

São várias as leituras e entendimentos perspetivados acerca do brincar, e de um modo geral pode concluir-se que o brincar é uma atividade em que o prazer está subentendido. Se uma criança não sentir prazer a efetuar uma determinada atividade, esta não será brincar mas sim um exercício ou uma tarefa a realizar. Para além de sentir prazer, a criança tem de manifestar interesse em praticar uma determinada atividade, isto é, para que a atividade seja realmente lúdica torna-se necessário que a criança tenha também uma atitude lúdica. Esta atitude passa por se ser espontâneo, ter sentido de humor, ter vontade de arriscar, ser curioso e criativo. O estado de espírito com que cada criança aborda uma determinada atividade é que a caracteriza como sendo uma brincadeira ou não. Neste sentido, o comportamento que uma criança apresenta durante a brincadeira é mais importante do que o seu resultado (Ferland, 2005).

1.2 Brincar livre e Brincar estruturado

Como foi referido anteriormente, ser espontâneo, curioso e criativo,

ter vontade de arriscar e ter liberdade de tomada de decisão são características do brincar, isto é, da atividade lúdica. Estas características aplicam-se quer ao brincar livre, quer ao brincar estruturado.

O brincar livre refere-se a reproduzir experiências que as crianças escolhem para si, envolvendo ao mínimo a intervenção do adulto. Por outro lado, o brincar estruturado caracteriza-se por uma intervenção mais frequente por parte do adulto, iniciando, controlando e desenvolvendo uma determinada brincadeira (Williamson, 2013).

Na primeira infância o brincar livre é uma experiência vital através da qual a criança estimula o desenvolvimento de competências sociais, conceptuais e criativas, ao mesmo tempo que desenvolve o conhecimento e a compreensão do mundo que a rodeia (Santer, Griffiths & Goodall, 2007).

De acordo com Ferland (2005) o brincar livre diz respeito ao tipo de brincar onde a criança decide sem indicações o que fazer com os objetos. Este tipo de brincar estimula o desenvolvimento da criatividade, imaginação e fantasia da criança. Podem, ainda, ser apontados outros benefícios que o brincar livre pode trazer para a criança, sendo eles a negociação de conflitos, a resolução de problemas, o autocontrolo, o crescimento sócio emocional, a persistência, a resiliência e a colaboração.

No que diz respeito ao brincar estruturado este é uma atividade lúdica que é regida por regras precisas. Normalmente é o adulto que organiza e lidera este tipo de brincar, onde existem à partida materiais, regras e papéis preestabelecidos e um tempo fixo de início e fim mais rigoroso que no tipo de brincar livre (Ferland, 2005). De acordo com Hoffman (1997) o brincar estruturado descreve, geralmente, situações em que os adultos regulam totalmente as interações sociais entre as crianças.

O brincar estruturado refere-se, então, a uma aprendizagem precisa ou exige uma competência particular, e.g. nos jogos de memória onde a criança tenta lembrar-se onde estão as duas imagens idênticas de um conjunto de cartas virado para baixo, são propostas vocacionadas para desenvolver a perceção, a memória visual, a atenção, discriminação perceptiva. Os benefícios do brincar estruturado são o desenvolvimento do espírito desportivo, trabalho em equipa, jogo cooperativo, cumprimento de instruções/regras e estratégia (Ferland, 2005). Contudo, o brincar estruturado restringe a liberdade da criança para jogar ou brincar, já que impõe regras e uma sequência preestabelecida. Diferentemente, no brincar livre as crianças podem usar o material da forma e com o fim que pretenderem, criando atividades inovadoras. Uma experiência de brincar livre estimula mais o pensamento criativo da criança em comparação com o brincar estruturado. Contudo, para que o brincar estruturado não perca o seu carácter de brincar, este deve ser abordado pela criança como uma atividade lúdica onde ela possa sentir prazer durante a sua realização (Ferland, 2005). Pode, ainda, ser útil para incentivar novas brincadeiras, quando a criança se inibe de uma exploração mais ampla ou se torna necessário despoletar descoberta de novos estilos de aprendizagem.

1.3 Brincar no exterior

Ao longo das últimas décadas, mudanças das circunstâncias de vida das pessoas repercutem-se no fenómeno do brincar das crianças. As mudanças sociais verificadas ocasionam alterações progressivas nos estilos de vida e nas formas de representação do mundo (Neto, 1997). Atualmente, no mundo materialista em que vivemos, tão agressivo para o consumismo, comodismo e sedentarismo, o brincar livre está a ocupar cada vez menos espaço no quotidiano das crianças, principalmente, o brincar desprezioso, espontâneo, na rua, com outras crianças, tão usual em outros tempos de um passado não muito longínquo no tempo. De acordo com Ferland (2005), no mundo em constante mudança, com novas exigências e os desafios da tecnologia expansiva, a valorização da novidade, a rapidez nas atualizações, a *performance*, a competição e o êxito social apela ao domínio e execução de múltiplas tarefas. Neste sentido, aumenta a tendência de orientação para atividades de educação formal para a infância, apostadas em desempenhos de especialidade em domínios estandardizados de aprendizagem, valorizando-se a utilização eficaz do tempo na preparação de determinado tipo de disciplina(s). É cada vez mais comum ver as pessoas numa corrida contra o relógio, numa verdadeira azáfama entre levar filhos à escola, ir para o trabalho, chegar a casa, fazer jantar e deitar os filhos. Na nossa sociedade que vive preocupada com o tempo, o brincar tem, por vezes, má reputação, sendo visto como uma atividade inútil e estéril, ou seja, como uma perda de tempo. O excessivo número de atividades que fazem parte do dia-a-dia das crianças, tais como, a natação, a música, o *ballet*, o inglês, a ginástica, etc., contribui também para que os momentos de brincadeira livre sejam cada vez menos frequentes. Estas atividades consomem os dias das crianças e, quando sobra tempo, no momento de brincar, acabam por ficar em frente à televisão e à consola, rodeadas de brinquedos eletrónicos, onde as interações sociais e a liberdade de imaginar e criar ficam limitadas pelo próprio brinquedo (Pereira, 2011).

Não só se tem assistido a uma mudança no tempo reservado para brincar como também a uma mudança no espaço físico onde decorrem estas brincadeiras. A densidade populacional associada à densidade de tráfego e ao crescente índice de violência das grandes cidades tem vindo a transformar os estilos de vida das crianças das grandes cidades, influenciando o tempo e espaço que estas têm para brincar (Neto, 2000; Rodrigues, 2009). Como refere Neto (2000), nos dias de hoje, o tempo espontâneo, da imprevisibilidade, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deram lugar ao tempo organizado, planeado, uniformizado. As crianças passam mais tempo fechadas em casa a brincar do que na rua, ao ar livre. A rua é um espaço potencial de jogo que está em desaparecimento progressivo da cultura lúdica infantil. De acordo com o autor, esta nova realidade traz como consequências a diminuição da autonomia das crianças, com implicações graves no desenvolvimento motor e emocional. A criança sem experienciar

situações como o encontro com crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra e água, se inventam jogos, se vivem aventuras que são inerentes ao jogo espontâneo, acaba por revelar menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias.

Erickson e Ernest (2011) afirmam que atualmente vários investigadores se têm debruçado sobre este tema reconhecendo que brincar no exterior traz enormes benefícios para o desenvolvimento da criança, desde as habilidades motoras até às habilidades sociais. Brincar no exterior ajuda a criar conexões positivas com a natureza. As crianças beneficiam a nível físico, emocional, mental e espiritual, ao mesmo tempo que brincar no exterior promove o amor e o respeito pela natureza (Wilson, 2012), o que fomenta um espírito ecológico, consciência de cidadania, e dando sentido à tão recomendada sustentabilidade.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) o espaço exterior é um espaço educativo, sendo visto como um prolongamento do espaço interior. É um espaço com diversas potencialidades e oportunidades educativas e, por isso, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior (Ministério da Educação, 1997).

Neste sentido, Hewes (2006) realça o impacto positivo no bem-estar físico e psicológico que o brincar no exterior tem para a criança. Ao brincar no exterior a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais, tem oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso, de experienciar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar, contactar com superfícies ásperas e irregulares que permitem o desenvolvimento de noções como o equilíbrio e a coordenação, e ainda a oportunidade de ter contacto com vários elementos da natureza com os quais a criança pode brincar, explorando-os e manipulando-os dando-lhes o fim pretendido (Hewes, 2006). Esta diversidade e flexibilidade de recursos que podem ser encontrados em espaços naturais oferecem à criança a possibilidade de desenvolver múltiplas brincadeiras, permitindo o desenvolvimento de diversas aprendizagens (Lester & Maudsley, 2007). Em suma, brincar no exterior é um meio e um mecanismo para o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento (Thomas & Harding, 2011). O contacto com a natureza traz benefícios fisiológicos, psicológicos, intelectuais e sociais para as crianças, referem Miller, Tichota e White (2009).

O espaço exterior é constituído por *playscapes* dinâmicos e imprevisíveis que se constituem como verdadeiros desafios motores para a criança (Fjørtoft 2001). Ainda na perspetiva da autora, o exterior é visto como um espaço potenciador do desenvolvimento motor da criança, mais concretamente em questões de equilíbrio e coordenação.

Quando brincam no exterior as crianças estão mais aptas para se envolverem em jogos vigorosos, que fortalecem os músculos, coração e os pulmões, tornando-se crianças mais saudáveis (Thigpen, 2007). A partir de experiências motoras, a criança realiza o conhecimento corporal, o qual é indispensável para a construção da própria existência e

da noção de espaço, na maneira como intelectualmente pensa e imagina, como vê e age sobre as relações construídas (Almeida, 2005). A criança tem mais oportunidade para construir representações sobre o real vivido. No exterior, a criança ao poder definir os seus próprios desafios, na maioria das vezes, complexos e que requerem resolução de problemas e pensamento criativo ao invés de um resultado fixo (Thomas & Harding, 2011), alicerça o seu conhecimento em experiências cuja complexidade e variabilidade a predisõem para aprendizagens mais profundas e significativas.

Brincar no exterior também estimula a criatividade e a imaginação da criança, oferecendo oportunidades para a interação e resolução de problemas com as outras crianças, ou seja, estimula o desenvolvimento cognitivo (Thigpen, 2007). A atividade lúdica ao ar livre torna-se uma parte importante do quotidiano da criança, no sentido em que estimula habilidades a nível motor, mas também a alfabetização, a linguagem, a cultura, o domínio da matemática e das ciências, como refere Thigpen (2007). Este pensamento é corroborado por Williams (2008) que afirma que as crianças aprendem conceitos extremamente importantes de matemática e ciências ao observarem e examinarem o mundo em que vivem. Este autor considera que mergulhar em poças de água, brincar na lama e cavar na terra é uma forma da criança interagir com os diversos elementos do exterior o que fará com que entenda melhor o que se passa no mundo que a rodeia. O facto de o meio ambiente ser controlado pelo clima, estação do ano e temperatura e não pela mão humana, segundo Thomas e Harding (2011) significa que a aprendizagem se torna mais ampla e profunda pois não foi limitada pelas ideias de uma ou mais pessoas. Ao dar oportunidade à criança de contactar com a natureza, o adulto está a incentivar o desenvolvimento científico e estético, na medida em que lhe é permitido que observe e aprecie a sua beleza, estando atenta aos diversos padrões e dimensões dos elementos que a compõem (Williams, 2008). O exterior estimula o desenvolvimento de competências de observação e atenção, que pela sua diversidade e imprevisibilidade de estímulos sensoriais desperta a curiosidade da criança, fazendo com que sinta necessidade de saber e descobrir mais (Thomas & Harding, 2011). Enquanto brincam na e com a natureza, as crianças têm oportunidade de sentir o vento no seu rosto, ver as folhas a cair e a mudar de cor, apreciar a fragilidade e beleza das flores, sentir o cheiro da chuva, tocar e apreciar seres vivos. Esta quantidade e diversidade de informações sensoriais fazem com que as crianças tenham maior probabilidade de serem capazes de fazer conexões com outras experiências sensoriais e aprenderem noutros contextos (Thomas & Harding, 2011).

Para além de estimular o desenvolvimento motor e cognitivo, brincar no exterior permite adquirir competências fundamentais para o desenvolvimento da criança a nível emocional (avaliação do risco, desenvolvimento da autonomia e autoestima) e social (cooperação com os pares, partilha de conhecimento) (Dowdell, Gray & Malone, 2011).

Brincar ao ar livre é, como referem White e Stoecklin (1998), importante para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança. Os riscos e desafios que surgem à medida que a criança brinca no exterior e o estabelecimento de limites a ela própria fazem com que a autonomia seja mais facilmente fornecida ao ar livre, promovendo confiança, o que se reflete no aumento da autoestima e confiança nas suas próprias habilidades (Thomas & Harding, 2011). Os mesmos autores consideram que brincar no exterior é uma oportunidade para desenvolver competências sociais e emocionais. O tempo que a criança passa a brincar no exterior diminui os níveis de *stress* uma vez que na natureza a criança pode relaxar, descontraír, ser reflexiva e estar altamente comprometida em imaginar e explorar o meio envolvente, sem que a mobília e o ruído característicos do espaço fechado do contexto de sala o comprometam. Esta diminuição dos níveis de *stress* ajudam-na a lidar com a adversidade, o que se torna fundamental para ajudar a criança a saber viver na sociedade atual, cada vez mais apressada e sob pressão (Miller, Tichota & White, 2009). Muitas vezes o exterior permite o surgimento de atividades de cooperação e trabalho em equipa, sugerindo questões autênticas, ideias e sentimentos partilhados entre crianças e adultos, promovendo a interação entre ambos (Thomas & Harding, 2011). Além de promover a interação social, brincar no exterior, na visão de Laforest (2001) melhora o bem-estar e a autoestima da criança, permitindo que esta explore de forma plena o meio envolvente.

Em suma, o exterior é um espaço que se encontra extremamente adequado para atender às necessidades das crianças nas várias construções de jogo (Thomas & Harding, 2011). Quer o exterior, quer o interior oferecem condições para que a criança desenvolva competências a nível físico, mas é no exterior que esta encontra mais opções e oportunidades, por exemplo, de saltar por cima de troncos, trepar árvores, correr e explorar distâncias maiores (Erickson & Ernest, 2011). As crianças que passam mais tempo a brincar ao ar livre são menos propensas a ter miopia, ou seja, tendem a ter uma melhor visão à distância (McBrien, Morgan & Mutti, 2008). Quando a criança se encontra envolvida em jogos dinâmicos e variados no exterior, encontra diversas oportunidades que fomentam a tomada de decisões e estimulam a resolução de problemas e pensamento criativo, oportunidades estas que não são tão facilmente encontradas no interior que se caracteriza como um espaço bastante estruturado (Erickson & Ernest, 2011). Um estudo realizado com crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) demonstra que as crianças após brincarem em espaços naturais diminuem os sintomas de défice de atenção e apresentavam-se mais calmos (Taylor, Kuo & Sullivan, 2001). O brincar livre no exterior permite melhorar o bem-estar emocional da criança, minimizando a ansiedade, a depressão, a agressão e os problemas relacionados com o sono (Burdette & Whitaker, 2005).

O espaço exterior não pode ser entendido como um local onde as crianças simplesmente correm e caem, falam alto, se sujam, brincam

com água, lama e areia; este deve ser considerado como uma extensão do espaço interior (Hanvey, 2010), no que toca a perspetivar “aprendizagens”.

1.4. Conceito de Envolvimento

Desde a década de 1990 que vários investigadores se têm dedicado a refletir e investigar acerca da questão da qualidade da educação de infância (Folque, 2012). De acordo com a mesma autora, esta realidade deve-se ao facto da maioria das crianças com idade compreendida entre os 0 e os 6 anos frequentarem serviços de educação de infância e também dos resultados da investigação que chamam a atenção para que esta experiência só é considerada benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças quando acontece em contextos definidos como de qualidade. Assim, surge a necessidade de avaliar a qualidade de modo a que esta responda da melhor forma aos objetivos de um determinado contexto tendo em conta as suas características.

Oliveira-Formosinho (2009a) considera que existem dois paradigmas de análise/avaliação da qualidade na educação de infância, sendo eles o paradigma tradicional e o paradigma contextual.

“No paradigma tradicional, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se em produtos (realizações) previamente determinados, a partir de conhecimentos estáveis, essenciais e, de algum modo, universais; feita por agentes externos, de forma não colaborativa; permitindo comparações perante padrões (standards) pré-existentes e orientando-se para generalizações.

No paradigma contextual, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se nos processos e nos produtos reconhecendo-os como contextuais; desenrola-se em colaboração, a partir de atores internos (crianças, profissionais, pais), eventualmente apoiados por atores externos (amigos críticos, formadores em contexto), baseada numa construção contextual, dinâmica e evolutiva; orientada para a construção de uma verdade singular que será útil aos próprios construtores dessa qualidade e àqueles que com eles queiram dialogar.” (Oliveira-Formosinho, 2009a, p.10).

Os objetivos da própria avaliação é que ditam qual o paradigma de avaliação a levar a cabo, ou seja, o modo de avaliar e os instrumentos utilizados diferem muito se o objetivo de avaliar é a regulação externa e o controlo da qualidade, se é um método inserido num projeto de investigação, ou ainda se é um processo de regulação interna com o objetivo do desenvolvimento profissional e o *empowerment* dos profissionais, famílias e crianças (Folque, 2012).

Nesta linha de pensamento, surge o referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – DQP, na década de noventa, no Reino Unido,

pelos investigadores Christine Pascal e Tony Bertram através do projeto *Effective Early Learning* – EEL (Folque, 2012). Tendo sido levado a cabo por diferentes equipas de especialistas de várias instituições de ensino superior, as quais se dedicam à formação de educadores de infância, o DQP surge em Portugal após um longo período de reflexão e adaptação do projeto ao contexto português (Bertram & Pascal, 2009). Relativamente à avaliação dos processos, no que diz respeito às interações no contexto institucional, o referencial DQP concilia duas escalas de observação: A Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto (versões adaptadas das Escalas, respetivamente, de Laevers, 1994¹ e de Bertram e Pascal, 2009).

Em relação à Escala de Envolvimento da Criança torna-se imprescindível definir envolvimento e qual o seu contributo para o desenvolvimento da criança.

O conceito de envolvimento refere-se a uma dimensão da atividade humana, reconhecida pela persistência e concentração; determinada pela motivação, atração, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, quer a nível físico quer a nível cognitivo, assim como por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia; caracterizada pela capacidade de explorar o que é novo e pelas necessidades individuais de cada criança; e é, ainda, um indício de que o desenvolvimento está a ter lugar (Laevers, 2005a). O envolvimento é concebido como uma condição necessária para o desenvolvimento (Laevers, 1993). Este não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado complexas e exigentes (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Para que haja envolvimento a criança tem de atuar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo – ZDP (cf. Vygotsky, 1978). Portugal (2012) afirma que através da observação da criança, o educador pode deprender a sua ZDP e a partir daí estimular a criança a progredir e atingir níveis de funcionamento mais avançados e complexos, ou seja, a atingir níveis de envolvimento mais elevados.

O conceito de envolvimento está diretamente ligado ao conceito de bem-estar. Sem bem-estar torna-se pouco provável que haja envolvimento, uma vez que a criança não tem as suas necessidades básicas satisfeitas e, deste modo, não se apresenta disponível para se dedicar por completo a uma determinada atividade ou estímulo (Laevers et al., 1997). Quando uma criança se apresenta envolvida está a experienciar uma oportunidade de aprendizagem profunda, intensa, motivada e duradoura (Laevers, 1994). Laevers (2005b) afirma, ainda, que para se desencadear processos profundos subjacentes à aprendizagem e ao desenvolvimento, a criança tem de experienciar altos níveis de envolvimento.

¹ No estudo empírico orientamos as nossas observações recorrendo a esta escala.

II - Objetivos do estudo

Hoje em dia, o fenómeno do brincar sofre das mudanças sociais por imperativos, não só de gestão do tempo, afetando quanto brincam as crianças, mas também onde ou em que espaços físicos onde o fazem. Apesar da importância que o brincar no exterior tem para o bom desenvolvimento das crianças, atualmente é preterido, muitas das vezes, quase visto como se estivesse em vias de extinção. Neste sentido, torna-se importante refletir acerca deste tema, pelo que exploramos os níveis de envolvimento das crianças quando brincam em contexto de interior e de exterior.

A presente investigação tem como objetivo geral salientar a importância de brincar no exterior para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Apresentamos como objetivos específicos:

- a) Refletir acerca da importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças quer no contexto de interior quer de exterior;
- b) Discriminar o brincar livre e o brincar estruturado;
- c) Descrever os sinais e níveis de envolvimento;
- d) Verificar qual o nível de envolvimento das crianças no contexto interior e exterior, enquanto brincam;
- e) Comparar os resultados obtidos e verificar em que contextos se registam valores médios de envolvimento mais elevados;
- f) Identificar as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças nos diferentes contextos;
- g) Identificar quais os sinais de envolvimento mais observados em cada contexto;
- h) Analisar em que medida o nível de envolvimento da criança é influenciado pelas características contextuais;
- i) Fomentar o brincar no exterior como prática diária de um contexto de educação pré-escolar.

III - Metodologia

3.1 Participantes

O presente estudo foi desenvolvido numa creche e jardim-de-infância da região centro. Nesta instituição tem-se vindo a desenvolver um projeto denominado “Descobrimo o Jardim” que tem como principal objetivo a promoção de uma abordagem pedagógica que considere a exploração e descoberta do espaço exterior como estratégia de desenvolvimento curricular privilegiada.

A amostra foi selecionada por conveniência, tendo em conta a acessibilidade e disponibilidade dos sujeitos, assim como o tempo e recursos disponíveis. Foram contactados os encarregados de educação das crianças de

uma sala do jardim-de-infância, composta por crianças de 3, 4 e 5 anos, aos quais foi entregue um pedido de consentimento informado para que as crianças pudessem participar no estudo (Anexo 1). Participaram 9 crianças no estudo, todas da mesma área de residência e mesmo nível socioeconómico (tabela 1).

A partir da leitura da tabela 1 verifica-se que a amostra deste estudo é composta por 9 sujeitos, sendo 5 do sexo masculino e 4 do sexo feminino. As idades variam entre os 3 e os 5 anos, tendo a amostra uma média de idades de 3,78 (dp=0,67).

Tabela 1 - *Caracterização dos participantes*

Criança	Sexo	Idade
C1	Feminino	4
C2	Feminino	4
C3	Masculino	5
C4	Masculino	3
C5	Masculino	4
C6	Masculino	3
C7	Feminino	4
C8	Masculino	3
C9	Feminino	4
Média (d.p.)	-	3,78 (0,67)

3.2 Materiais/Instrumentos

A escolha e a utilização dos instrumentos permitem ao investigador descrever, compreender, explorar e avaliar a qualidade dos resultados obtidos através de várias fontes (De Ketele & Roegiers, 1993).

Para sistematizar e introduzir algum rigor na recolha de informação foram utilizados dois instrumentos: a Grelha de observação de comportamentos e a Escala de Envolvimento da Criança.

3.2.1 Grelha de observação de comportamentos

Elaborou-se uma grelha de observação com o objetivo de registar o comportamento das crianças ao longo de todo o período de observação (Anexo 2). Esta grelha foi construída tendo em conta os indicadores/comportamentos que se pretendiam observar, tendo como base teórica os sinais/indicadores de envolvimento de acordo com Portugal e Laevers (2010). A grelha é constituída por 15 itens pertencentes a dois grupos. Um grupo (9 itens) diz respeito ao comportamento da criança tendo em conta os vários sinais/indicadores de envolvimento (Concentração, Energia, complexidade e criatividade, Expressão facial e postura,

Persistência, Precisão, Tempo de reação, Linguagem e Satisfação) e o outro grupo (6 itens) tem a ver com a forma como a criança interage com as restantes crianças e com os adultos presentes no momento da observação. Este último grupo de itens foi criado de acordo com um modelo apresentado por Azevedo (2011). A organização da escala desta forma não pretende fragmentar a sua análise, mas sim melhor orientar as observações. Todos os itens que constituem a grelha de observação são categorizados numa escala de 3 ordens de frequência, de sentido e pontuação crescente: 1= “raramente”; 2= “às vezes” e 3= “frequentemente”, correspondendo a maior frequência à situação mais desejável.

3.2.2 Escala de Envolvimento da Criança

A Escala de Envolvimento da Criança (Anexo 3) é um instrumento que foi traduzido e adaptado da escala original *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC), concebida pelo Professor Ferre Laevers, para o Projeto EXE (*Experiential Education*) (Pascal & Bertram, 2009). Este instrumento permite que se observe a forma como as crianças se envolvem nas situações do seu quotidiano e entender, através de indicadores como a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação, o nível de envolvimento na aprendizagem (Folque, 2012). A autora refere que, apesar de a atenção estar focada nos sinais do comportamento da criança no momento em que se avalia o seu envolvimento, a escala não avalia as características individuais da mesma, mas sim o seu estado num determinado contexto. Neste sentido, considera-se que o contexto influencia em grande parte o nível de envolvimento da criança.

Esta escala é composta por dois campos: uma lista de indicadores de envolvimento da criança, que são um conjunto de sinais comportamentais que ajudam o observador a ter uma melhor compreensão e perceção da situação de envolvimento da criança; e os níveis de envolvimento aferidos numa escala de 1 a 5 pontos.

De acordo com Pascal e Bertram (2009) os indicadores/sinais de envolvimento da criança são:

Concentração – A criança focaliza a sua atenção na atividade. Dificilmente se distrai desta profunda concentração. A atividade absorve toda a atenção da criança. A criança pode apresentar alguns sinais de expressão corporal e linguística como, por exemplo, olhos fixos no material, conversas com adultos ou colegas e movimentos das mãos.

Energia – Este sinal pode traduzir-se no interesse, dedicação, empenho e esforço que a criança investe ao longo da atividade. A energia física pode notar-se através da transpiração e ruborização. Por vezes, outros componentes físicos chamam a atenção do observador, como o falar alto e a pressão exercida sobre os objetos. Por outro lado, a energia mental pode ser depreendida através de expressões faciais da criança, as quais revelam que a mesma está concentrada na atividade que está a desenvolver.

Complexidade e criatividade – A criança mobiliza todas as suas capacidades cognitivas e físicas, de forma livre e num grau acentuado, numa determinada atividade mais complexa ultrapassando o comportamento rotineiro. A complexidade envolve, frequentemente, a criatividade, ou seja, a criança adiciona um toque individual na forma como desenvolve a atividade, acrescentando algo de novo, mostra algo não inteiramente previsível.

Expressão facial e postura – Os sinais não-verbais são extremamente importantes aquando da observação do envolvimento da criança. O observador tem possibilidade de distinguir um olhar brilhante e atento de um olhar vago e distante. A postura corporal pode revelar alta concentração ou aborrecimento.

Persistência – Este indicador diz respeito à extensão da concentração que a criança apresenta numa determinada tarefa. Quando a criança está envolvida concentra toda a sua energia e atenção na atividade, mantendo-se mobilizada até concluir a tarefa. A criança dificilmente abandona a atividade, investindo todos os esforços necessários a fim de manter a atividade até ao fim, a qual tem geralmente uma maior duração, embora o tempo investido dependa da idade e da experiência da criança.

Precisão – A criança mostra um cuidado especial com o seu trabalho e está atenta aos pormenores, para que o trabalho fique perfeito. As crianças pouco envolvidas ou não envolvidas preocupam-se pouco com as questões de pormenor.

Tempo de reação – Quando as crianças estão envolvidas encontram-se atentas e reagem com rapidez a estímulos. As crianças mostram grande interesse e entusiasmo, reagindo com rapidez a um determinado estímulo. A resposta a este estímulo irá determinar o seu nível de envolvimento, no entanto, este deve ser aferido de acordo com um conjunto de indicadores e não apenas pela sua reação inicial.

Linguagem – O envolvimento da criança numa determinada atividade pode observar-se através dos comentários entusiásticos que a mesma vai realizando à medida que desenvolve uma atividade. Os comentários espontâneos e as descrições entusiásticas são bons indicadores do grau de satisfação da criança perante uma determinada atividade.

Satisfação – A criança demonstra contentamento perante o percurso e os resultados obtidos com o trabalho realizado. Este sentimento de satisfação é, frequentemente, implícito, porém pode ser reconhecido quando a criança olha com grande satisfação para o seu trabalho, tocando-o, mostrando-o.

Relativamente aos níveis de envolvimento, estes são:

Nível 1 – Sem atividade: Neste nível a criança parece estar ausente e não demonstra energia, apresentando, frequentemente, um olhar vago e distante. Caracteriza-se por atividades simples, estereotipadas, repetitivas e passivas.

Nível 2 – Atividade frequentemente interrompida: A criança encontra-se a desenvolver uma determinada atividade, mas metade do período de observação inclui momentos de ausência de atividade marcados

por uma elevada desconcentração e interrupção frequente da atividade. O seu envolvimento na tarefa não é suficiente para a fazer regressar à tarefa. Existe uma atividade mais ou menos contínua, cuja complexidade não corresponde às capacidades da criança.

Nível 3 – Atividade quase contínua: Neste nível a criança encontra-se ocupada com uma determinada atividade, no entanto é apenas a um nível rotineiro, com pouca concentração, não demonstrando ainda reais sinais de envolvimento. Não se trata de uma mera repetição de movimentos, uma vez que a criança está consciente do que está a fazer e as suas ações são realizadas deliberadamente. No entanto, a criança não está realmente envolvida. A criança distrai-se facilmente face a um estímulo mais interessante.

Nível 4 – Atividade contínua com momentos de grande intensidade: Em comparação com o nível anterior, este integra uma qualidade adicional que é o envolvimento, o qual se pode observar durante metade do tempo da observação, através de um conjunto de sinais observáveis. A atividade da criança passa por momentos de elevada intensidade e esta é realmente importante para a criança. A criança não se distrai com facilidade mesmo quando são apresentados estímulos interessantes para a mesma. As atividades desenvolvidas servem um objetivo específico, contudo, não são mais do que rotina, não requerendo um grande esforço mental.

Nível 5 – Atividade intensa prolongada: A criança encontra-se totalmente absorvida pela atividade demonstrando que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. Na maioria dos casos não é possível observar todos os sinais de envolvimento no entanto indicadores como a concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência são imprescindíveis neste nível de envolvimento. Os estímulos circundantes não a distraem facilmente e o seu olhar mantém-se intenso e focalizado nas ações e no material. As ações são prontamente realizadas e exigem esforço mental, que surge de forma natural. A intensidade deve estar presente durante todo ou quase todo o período de observação.

A escala é ainda composta por um conjunto de domínios/áreas de aprendizagem que fazem parte das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, ME, 1997), sendo elas: A área da Formação Pessoal e Social, Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica, Expressão Musical, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da Matemática e Conhecimento do Mundo.

3.3 Procedimentos

Inicialmente foi entregue a todos os encarregados de educação das crianças de uma sala de jardim-de-infância composta por crianças com idades de 3, 4 e 5 anos, informação do plano de investigação proposto, com pedido de autorização de participação dos educandos. Foram devolvidos 9 consentimentos informados. Neste documento explicava-se brevemente em

que consistia o trabalho que propúnhamos realizar e qual o seu objetivo e solicitava-se a autorização dos encarregados de educação para procedermos ao registo vídeo das sessões de observação. Para finalizar os encarregados de educação eram informados de que a confidencialidade e anonimato das crianças seriam garantidos.

A recolha de informação foi feita através do método de observação, a qual pode ser direta ou indireta. No nosso estudo utilizámos a observação direta onde “o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.164), apoiada pela observação indireta ou em diferido, uma vez que dispúnhamos do registo vídeo das sessões.

Consideramos que este método de recolha de dados é extremamente importante, no sentido que proporciona um contacto pessoal e estreito com o campo empírico. Quivy e Campenhoudt (2008) referem que os métodos de observação são “os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a medição de um documento ou de um testemunho” (p.196). Os mesmos autores apresentam algumas vantagens na utilização deste método sendo elas: A captura de acontecimentos e comportamentos no momento exato em que se produzem; a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador, sendo assim relativamente espontâneo; e a autenticidade relativa dos acontecimentos comparando com as palavras e com os documentos escritos (Quivy & Campenhoudt, 2008).

As observações foram realizadas de Fevereiro a Junho, tendo sido efetuadas quatro observações em cada contexto (interior e exterior) perfazendo um total de oito observações. As observações no contexto de interior decorreram numa sala diferente da sua sala de atividades, mas numa sala que era familiar a todas as crianças. No contexto de exterior as observações decorreram num espaço das instalações do jardim-de-infância onde as crianças costumam brincar.

Com o intuito de conceber situações semelhantes quer no contexto interior como exterior foi disponibilizada às crianças uma caixa denominada “caixa de estímulos”² constituída por vários brinquedos. Estes brinquedos eram utilizados pelas crianças no seu quotidiano, existindo na caixa brinquedos utilizados só no interior (livros, jogos tipo matrioska, folhas de papel e lápis,...) e só no exterior (pás, baldes, paus, pedras, folhas de árvores,...).

Cada observação teve a duração de 30 minutos. Todas as observações foram filmadas e posteriormente preenchidas as grelhas de observação e a escala de envolvimento da criança, diminuindo o risco de perder dados relevantes. Em cada observação, para cada criança era preenchida uma grelha de observação e uma escala de envolvimento da criança. Na escala de

² A utilização de uma “caixa de estímulos” foi inspirada na ideia de Celeste Elaine Hanvey (2010), que utilizou uma “*outdoor prop box*” com o objetivo de proporcionar às crianças mais oportunidades de aprendizagem e o seu aperfeiçoamento a nível académico.

envolvimento, a criança era observada três vezes por períodos de 2 minutos, com intervalo de 4 minutos entre cada observação. Em cada uma das observações da escala de envolvimento era atribuído a cada criança um nível de envolvimento e assinaladas as respetivas experiências de aprendizagem vividas pela criança, durante o período de observação.

As observações caracterizaram-se por momentos de brincadeira livre, sendo dada total liberdade às crianças para brincarem como, com o que e com quem quiserem.

Após cada momento de observação e sempre que as rotinas das crianças permitiam era dada oportunidade às crianças para continuarem a brincar com os brinquedos, mesmo que o período de observação já tivesse terminado.

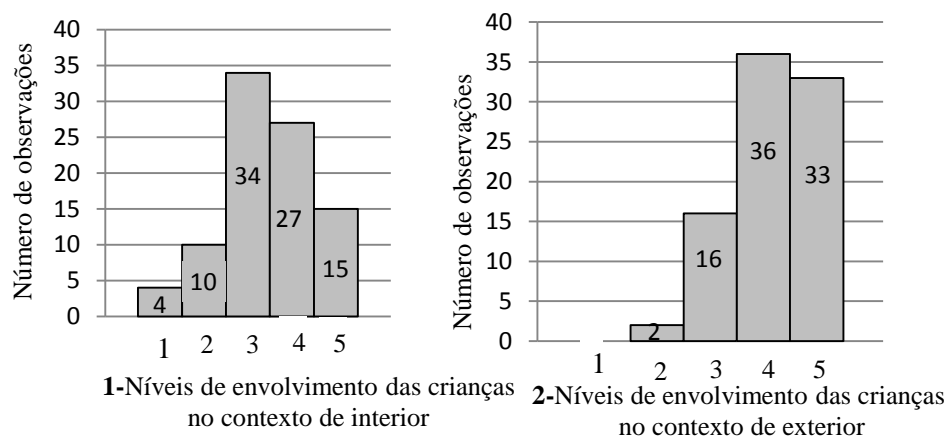
IV - Resultados

Nesta parte são apresentados os resultados obtidos através das análises estatísticas realizadas com recurso ao Statistical Package for the Social Sciences (SPSS – versão 21), tendo em conta os objetivos gerais e específicos previamente estabelecidos. De acordo com Cohen (2008) a medição é um sistema para atribuir valores às observações de uma forma consistente e reproduzível.

A presente investigação baseou-se essencialmente na distribuição de frequências e determinação de medidas centrais (e.g., modas) e de dispersão (desvios padrão), e ao recurso de testes não-paramétricos na comparação de posições dos níveis de envolvimento nas amostras emparelhadas, entre os dois contextos diferentes. Torna-se importante salientar o facto do tamanho da amostra da presente investigação ser bastante reduzido, o que impede a generalização das conclusões. Porém, o estudo de carácter exploratório.

Em primeiro lugar são apresentados os níveis de envolvimento observados nas crianças nos contextos de brincadeira, respetivamente, no interior e no exterior. Nos gráficos que se seguem é possível verificar quais os níveis de envolvimento que as crianças apresentaram em ambos os contextos.

Gráficos 1 e 2 - Níveis de envolvimento das crianças no contexto de interior e exterior



De acordo com o gráfico 1, relativo às observações realizadas no contexto de interior, podemos concluir que nas 90 observações totais, em 34 observações as crianças apresentaram um nível 3 de envolvimento. Relativamente às observações realizadas no contexto de exterior nas 87 observações realizadas no contexto de exterior podemos verificar que em 36 as crianças apresentaram um nível 4 de envolvimento, não tendo sido observado nenhum nível 1 de envolvimento.

Num segundo momento, a análise dos resultados incidiu sobre o valor médio e moda dos níveis de envolvimento para cada observação realizada em ambos os contextos. Nas tabelas que se apresentam de seguida não só é possível verificar estes valores, assim como a quantidade de dados omissos que se verificaram em cada observação. Nas observações realizadas no contexto de interior (tabela 2) as médias variam entre 3,28 e 3,59 e os desvios padrão entre 0,136 e 1,097. O nível de envolvimento mais baixo observado foi o de 1 e o mais elevado de 5. No contexto de interior a média de envolvimento observada foi de nível 3,45 e o desvio padrão de 0,583.

Tabela 2. Média e moda de níveis de envolvimento das crianças no contexto de interior

	Interior (obs. 1)	Interior (obs. 2)	Interior (obs. 3)	Interior (obs.4)	Total
Válidos	7	6	8	9	30
Média	3,33	3,28	3,46	3,59	3,45
Moda	4	3	4	3 ^a	-
DP	1,000	,136	1,097	,572	,583
Mínimo	1	3	1	2	1
Máximo	5	4	5	5	5

a. Existem múltiplas modas. O valor apresentado é o mais baixo.

Relativamente às observações realizadas no contexto de exterior (tabela 3) as médias situaram-se entre 3,96 e 4,43 e os desvios padrão entre 0,211 e 0,512. O nível de envolvimento mais baixo observado foi o de 2 e o mais elevado de 5. Neste contexto a média de envolvimento observada foi de nível 4,19 e o desvio padrão de 0,307.

Comparando os dois contextos, constatamos que o exterior apresenta níveis de envolvimento das crianças mais elevados do que o interior.

Tabela 3. Média e moda de níveis de envolvimento das crianças no contexto de exterior

	Exterior (obs. 1)	Exterior (obs. 2)	Exterior (obs. 3)	Exterior (obs. 4)	Total
Válidos	7	9	7	6	29
Média	4,24	3,96	4,43	4,00	4,19
Moda	4	3 ^a	4 ^a	4	-
Desvio-padrão	,460	,512	,252	,211	,307
Mínimo	3	2	3	3	2
Máximo	5	5	5	5	5

a. Existem múltiplas modas. O valor apresentado é o mais baixo.

Sendo a amostra de tamanho reduzido e a distribuição que não obedece à normalidade usou-se o teste não-paramétrico de Wilcoxon para amostras emparelhadas com o intuito de comparar os níveis de envolvimento das crianças em ambos os contextos e perceber se essa diferença é estatisticamente significativa. Verificamos que existem diferenças significativas entre os níveis de envolvimento no interior ($m=3.5$, $dp=0.6$) e exterior ($m=4.2$, $dp=0.3$), com $p=0.017$ ($p < 0.05$).

No que diz respeito ao conjunto de domínios/áreas de aprendizagem que fazem parte das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (cf. OCEPE, ME, 1997), isto é, formação pessoal e social, expressão motora, expressão dramática, expressão plástica, expressão musical, linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática e conhecimento do mundo, observamos a frequência com que se identificava o conteúdo de comportamentos afins a cada uma das áreas ou domínios em cada um dos contextos (cf. Tabela 4). Desta análise concluímos que no contexto de interior se identificam comportamentos explicitamente relativos a: área da formação pessoal e social, expressão motora e linguagem oral e abordagem à escrita como mais frequentemente observados. No contexto de exterior, para além destas três áreas, é possível identificar comportamentos relacionados com a expressão dramática e com o domínio da matemática como conteúdos de brincadeira.

Tabela 4. Frequência de domínios/áreas de aprendizagem nos contextos de interior e exterior

	Interior	Exterior
FPS	5	4
EM	4	4
ED	1	4
EP	2	-
Meu	-	-
LAE	3	4
Mat	2	4
CM	2	2

Relativamente aos **sinais de envolvimento** observados no grupo das crianças que participaram na presente investigação, respetivamente, persistência, concentração e expressão facial, complexidade e criatividade, precisão, expressão verbal, satisfação e energia, calculámos valores médios e de dispersão para cada uma das observações e em cada um dos contextos, tomando o grupo no seu conjunto. Sendo que os registos foram efetuados em função da frequência das observações para cada um daqueles sinais indicados na grelha numa escala de 3 níveis, de sentido e pontuação crescente: 1= “raramente”; 2= “às vezes” e 3= “frequentemente”, considerámos que, quanto mais o valor médio se aproxima do valor 3, mais intenso o sinal de evidência manifesto nos termos do respetivo sinal (p.exº, na tabela 5 o valor médio encontrado para a variável *persistência* na situação 3 em exterior situa-se perto do ponto 3 ($m=2.86$, $dp=0.38$), enquanto que na situação 1, em interior, em termos médios a frequência observada é inferior a 2; tal interpreta-se em termos da maior persistência nas tarefas de exterior).

No cômputo geral das observações em todas as situações, a média da variável persistência no contexto interior varia entre 1,71 e 2,50 e o desvio padrão entre 0,441 e 0,916. No contexto de exterior a média varia entre 2,50 e 2,86 e o desvio padrão entre 0,378 e 0,548. De um modo geral a variável persistência apresenta um valor médio mais elevado no contexto de exterior ($M=2,67$; $DP=0,276$) em comparação com o contexto de interior ($M=2,21$; $DP=0,555$).

Tabela 5. Média e desvio padrão da variável persistência

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Interior (obs. 1)	7	1	3	1,71	,756
Interior (obs. 2)	6	2	3	2,50	,548
Interior (obs. 3)	8	1	3	2,38	,916
Interior (obs. 4)	9	2	3	2,22	,441
Exterior (obs. 1)	7	2	3	2,57	,535
Exterior (obs. 2)	9	2	3	2,67	,500
Exterior (obs. 3)	7	2	3	2,86	,378
Exterior (obs. 4)	6	2	3	2,50	,548
Total Interior	30	1	3	2,21	,555
Total Exterior	29	2	3	2,67	,276

Em relação à variável concentração e expressão facial ao observarmos a tabela 6 podemos concluir que no contexto de interior a média varia entre 2,29 e 2,67 e o desvio padrão entre 0,500 e 0,756. No que diz respeito aos valores referentes ao contexto de exterior a média situa-se entre 2,29 e 3,00 e o desvio padrão entre 0,000 e 0,516. De um modo geral verificamos que é no contexto de exterior que as crianças apresentam níveis de concentração e expressão facial mais elevados ($M=2,67$; $DP=0,253$) comparativamente ao contexto de interior ($M=2,56$; $DP=0,565$).

Tabela 6. Média e desvio padrão da variável Concentração e Expressão facial

		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	Interior (obs. 1)	7	1	3	2,29	,756
	Interior (obs. 2)	6	2	3	2,67	,516
	Interior (obs. 3)	8	1	3	2,50	,756
	Interior (obs. 4)	9	2	3	2,67	,500
	Exterior (obs. 1)	7	2	3	2,29	,488
	Exterior (obs. 2)	9	2	3	2,67	,500
	Exterior (obs. 3)	7	3	3	3,00	,000
	Exterior (obs. 4)	6	2	3	2,67	,516
Total	Interior	30	1	3	2,56	,565
	Exterior	29	2	3	2,67	,253

A média da variável Complexidade e Criatividade no contexto interior varia entre 1,71 e 2,22 e o desvio padrão entre 0,408 e 0,756. No contexto de exterior a média varia entre 2,29 e 2,78 e o desvio padrão entre 0,441 e 0,516. De um modo geral a variável complexidade e criatividade apresenta um valor médio mais elevado no contexto de exterior ($M=2,63$; $DP=0,379$) em comparação com o contexto de interior ($M=2,06$; $DP=0,406$).

Tabela 7. Média e desvio padrão da variável Complexidade e criatividade

		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	Interior (obs. 1)	7	1	3	1,71	,756
	Interior (obs. 2)	6	2	3	2,17	,408
	Interior (obs. 3)	8	1	3	2,00	,756
	Interior (obs. 4)	9	2	3	2,22	,441
	Exterior (obs. 1)	7	2	3	2,29	,488
	Exterior (obs. 2)	9	2	3	2,78	,441
	Exterior (obs. 3)	7	2	3	2,71	,488
	Exterior (obs. 4)	6	2	3	2,67	,516
Total	Interior	30	1	3	2,06	,406
	Exterior	29	2	3	2,63	,379

Analisando os resultados da variável precisão podemos concluir que no contexto de interior a média varia entre 2,00 e 2,63 e o desvio padrão entre 0,516 e 0,577. No contexto de exterior a média varia entre 2,56 e 2,86 e o desvio padrão situa-se entre 0,378 e 0,535. De um modo geral as crianças apresentam níveis médios de precisão mais elevados no contexto de exterior ($M=2,67$; $DP=0,323$) em comparação com o contexto de interior ($M=2,42$; $DP=0,468$).

Tabela 8. Média e desvio padrão da variável Precisão

		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	Interior (obs. 1)	7	1	3	2,00	,577
	Interior (obs. 2)	6	2	3	2,33	,516
	Interior (obs. 3)	8	2	3	2,63	,518
	Interior (obs. 4)	9	2	3	2,56	,527
	Exterior (obs. 1)	7	2	3	2,57	,535
	Exterior (obs. 2)	9	2	3	2,56	,527
	Exterior (obs. 3)	7	2	3	2,86	,378
	Exterior (obs. 4)	6	2	3	2,67	,516
Total	Interior	30	1	3	2,42	,468
	Exterior	29	2	3	2,67	,323

Na tabela 9 são apresentados os resultados relativos à variável expressão verbal. Verificamos que é no contexto de exterior que as crianças apresentaram níveis médios de expressão verbal mais elevados ($M=2,80; DP=0,229$) em comparação com o contexto de interior ($M=2,43; DP=0,381$). No contexto de interior as médias variam entre 2,25 e 2,67 e o desvio padrão entre 0,500 e 0,787. No contexto de exterior as médias situam-se entre 2,57 e 3,00 e o desvio padrão entre 0,000 e 0,535.

Tabela 9. Média e desvio padrão da variável Expressão verbal

		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	Interior (obs. 1)	7	1	3	2,43	,787
	Interior (obs. 2)	6	2	3	2,33	,516
	Interior (obs. 3)	8	2	3	2,25	,707
	Interior (obs. 4)	9	2	3	2,67	,500
	Exterior (obs. 1)	7	2	3	2,57	,535
	Exterior (obs. 2)	9	2	3	2,78	,411
	Exterior (obs. 3)	7	2	3	2,86	,378
	Exterior (obs. 4)	6	3	3	3,00	,000
Total	Interior	30	1	3	2,43	,381
	Exterior	29	2	3	2,80	,229

Relativamente à variável satisfação é possível concluir que é no contexto de exterior que as crianças apresentam níveis médios mais elevados ($M=2,67; DP=0,323$) comparando com o contexto de interior ($M=2,31; DP=0,429$). No contexto de interior as médias variam entre 2,14 e 2,44 e os desvios padrão entre 0,408 e 0,744. No contexto de exterior as médias variam entre 2,29 e 2,86 e os desvios padrão entre 0,378 e 0,516.

Tabela 10. Média e desvio padrão da variável satisfação

		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	Interior (obs. 1)	7	1	3	2,14	,690
	Interior (obs. 2)	6	2	3	2,17	,408
	Interior (obs. 3)	8	1	3	2,38	,744
	Interior (obs. 4)	9	2	3	2,44	,527
	Exterior (obs. 1)	7	2	3	2,29	,488
	Exterior (obs. 2)	9	2	3	2,78	,411
	Exterior (obs. 3)	7	2	3	2,86	,378
	Exterior (obs. 4)	6	2	3	2,67	,516
Total	Interior	30	1	3	2,31	,429
	Exterior	29	2	3	2,67	,323

Por fim, analisando os resultados da variável energia podemos constatar que no contexto de interior a média varia entre 1,86 e 2,56 e o desvio padrão entre 0,000 e 0,991. No contexto de exterior a média varia entre 2,29 e 2,86 e o desvio padrão entre 0,378 e 0,516. De um modo geral concluímos que as crianças apresentam um nível médio de energia mais elevado no contexto de exterior (M=2,64;DP=0,349) comparativamente ao contexto de interior (M=2,19;DP=0,431).

Tabela 11. Média e desvio padrão da variável energia

		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	Interior (obs. 1)	7	1	3	1,86	,690
	Interior (obs. 2)	6	2	2	2,00	,000
	Interior (obs. 3)	8	1	3	2,13	,991
	Interior (obs. 4)	9	2	3	2,56	,527
	Exterior (obs. 1)	7	2	3	2,29	,488
	Exterior (obs. 2)	9	2	3	2,67	,500
	Exterior (obs. 3)	7	2	3	2,86	,378
	Exterior (obs. 4)	6	2	3	2,67	,516
Total	Interior	30	1	3	2,19	,431
	Exterior	29	2	3	2,64	,349

Constatamos que existem diferenças para as diversas variáveis no interior e exterior, com destaque para os registos do exterior. Executámos análises para as amostras emparelhadas, com recurso ao teste não-paramétrico de ordenação de posições (teste de Wilcoxon) com o intuito de comparar os valores das variáveis persistência, concentração e expressão facial, complexidade e criatividade, precisão, expressão verbal, satisfação e energia. Verificamos que as diferenças em complexidade e criatividade ($p=0,012$), expressão verbal ($p=0,027$), energia ($p=0,017$) e precisão ($p=0,043$), são estatisticamente significativas, ($p < 0,05$).

Para conhecer o tipo de brincadeira, isto é, se as crianças procuram o adulto, brincam sozinhas ou se brincam simultaneamente com mais de dois colegas, comparativamente entre o brincar no exterior e no interior, procedemos a uma análise com recurso ao teste estatístico de Wilcoxon.

Concluímos que existem diferenças nas relações interpessoais conforme as crianças brincam no interior e no exterior, sendo que no interior, a procura do adulto e o brincar sozinho são mais frequentes, no exterior é mais frequente brincar com mais de dois colegas a um nível estatisticamente significativo ($p=0,04$; $p < 0,05$).

V – Discussão

Nesta secção refletimos acerca dos resultados e seu significado, tendo em conta as leituras do enquadramento teórico. Assim, face ao observado podemos discutir as evidências que consideramos mais significativas. No entanto, antes de iniciar a discussão dos resultados importa referir algumas limitações deste estudo, que condicionam o alcance das análises efetuadas e, conseqüentemente, a interpretação dos dados. Em primeiro lugar, temos de fazer referência à reduzida dimensão da amostra. Não podemos assumir que a nossa amostra, apenas constituída por 9 sujeitos, seja representativa da população (Field, 2009). Outra razão é o facto dos sujeitos da amostra serem todos da mesma área de residência, pertencerem todos ao mesmo estabelecimento de educação de infância e serem comparáveis em nível socioeconómico, sendo assim uma amostra pouco diversificada e, conseqüentemente, pouco representativa da população.

Outra questão a ter em conta antes de procedermos à discussão dos resultados trata-se de, até à data, não haver conhecimento de um outro estudo com as mesmas ou semelhantes diretrizes que a presente investigação. Esta situação limita, em parte, a comparação com resultados de outros estudos e com a articulação dos resultados obtidos nesta investigação com modelos teóricos existentes.

Por fim, torna-se imprescindível referir que estamos perante um estudo de carácter exploratório e, por isso, torna-se necessário ponderar muito bem a generalização dos resultados, tendo presente que a amostra utilizada na investigação não se pode considerar representativa da população.

Considerando os aspetos anteriormente referidos e tendo presente que o objetivo desta investigação é evidenciar a importância de brincar no exterior, vamos proceder à discussão dos resultados.

Debruçando-nos nos primeiros resultados que obtivemos podemos concluir que é no exterior que as crianças apresentam resultados médios de envolvimento mais elevados quando comparados com os resultados do envolvimento em brincadeiras em contexto de interior, ainda que num registo de brincar livre. Nesta questão dos níveis de envolvimento temos de

ter em conta que as características individuais da criança e o seu estado físico e mental no momento da observação não foram avaliados, sendo aspetos que podem ter influência nos níveis de envolvimento de cada criança. Verificámos através da análise de comparação que as diferenças nos níveis de envolvimento são estatisticamente significativas. A partir da informação disponível no enquadramento concetual verificamos que quando as crianças experienciam altos níveis de envolvimento estão a ter uma oportunidade de aprendizagem profunda, intensa, motivada e duradoura (Laevers, 1994). Assim, embora não o possamos verificar na nossa investigação devido às limitações referidas, é possível que, de acordo com os resultados obtidos, uma vez que as crianças apresentaram níveis médios de envolvimento mais elevados no exterior tenham tido uma maior probabilidade de desencadear processos profundos subjacentes de aprendizagem e de desenvolvimento neste mesmo contexto.

No que diz respeito às variáveis persistência, concentração e expressão facial, complexidade e criatividade, precisão, expressão verbal, satisfação e energia verificamos que todos estes sinais se evidenciam de forma mais expressiva no contexto de exterior. Recorrendo à análise estatística não-paramétrica para amostras emparelhadas verificámos que em quatro das sete variáveis que dizem respeito aos sinais de envolvimento, as diferenças são estatisticamente significativas. A maior frequência de manifestações de complexidade e criatividade estão associadas ao momento em que a criança adiciona um toque individual na forma como desenvolve a atividade. Ou seja, no exterior a criança tende a mobilizar todas as suas capacidades cognitivas e físicas, de forma livre e num grau acentuado, numa determinada atividade mais complexa ultrapassando o comportamento rotineiro. No exterior as crianças têm possibilidade de definir os seus próprios desafios, na maioria das vezes complexos, e necessitam e estimulam a resolução de problemas e pensamento criativo (Erickson & Ernest, 2011; Thomas & Harding, 2011). Assim, ao brincar no exterior, as crianças têm oportunidade de contacto com vários elementos da natureza com os quais podem brincar, explorando-os e manipulando-os dando-lhes o fim pretendido, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação (Hewes, 2006; Thigpen, 2007).

Relativamente à expressão verbal ou linguagem, os comentários entusiásticos que a criança vai realizando à medida que desenvolve uma determinada atividade são espontâneos e geralmente bons preditores do grau de satisfação da criança perante a atividade. O exterior, por ser ao ar livre, é um contexto privilegiado para que as crianças possam tecer estes comentários e expressar os seus sentimentos sem que estejam preocupadas com o eco, e limitação física como é o caso dos meios fechados (e.g. salas, pavilhões). No exterior as crianças têm acesso a um conjunto diversificado de experiências ricas e multissensoriais que permitem que desenvolvam um brincar fisicamente ativo, vigoroso e barulhento (Hewes, 2006). Através dos resultados obtidos na presente investigação constatamos que a expressão verbal apresenta uma maior frequência estatisticamente significativa a favor do contexto de exterior, corroborando os dados de outras investigações.

A variável energia traduz-se no interesse, dedicação, empenho e esforço que as crianças investem ao longo de uma determinada atividade. A energia pode ser tanto física como mental. A energia física pode observar-se através da transpiração e da ruborização, ou até mesmo do falar alto e da pressão exercida sobre os objetos. A energia mental tem a ver com as expressões faciais da criança que revelam que a mesma está concentrada na atividade que está a desenvolver. No exterior, as crianças encontram mais oportunidades e opções para saltar por cima de troncos, trepar árvores, correr e explorar distâncias maiores, o que conseqüentemente faz com que seja mais visível esta energia física do que no contexto de interior que, devido às suas características, não o permite (Erickson & Ernest, 2011). O contexto de exterior estimula ainda o desenvolvimento de competências de observação e atenção, que pela sua diversidade e imprevisibilidade de estímulos sensoriais desperta a curiosidade da criança fazendo com que sinta necessidade de saber e descobrir mais (Thomas & Harding, 2011). Nos resultados deste estudo averiguamos que as crianças experimentam níveis mais elevados de energia investindo nas atividades mais interesse, dedicação, empenho e esforço no contexto de exterior, comparativamente com o interior, sendo esta diferença estatisticamente significativa.

A variável precisão relaciona-se com a atenção que a criança dá aos pormenores numa determinada atividade, apresentando um cuidado especial com o seu trabalho. No exterior as crianças ao contactarem com a natureza têm a oportunidade de lidar com diversos elementos naturais que incentivam o seu desenvolvimento científico e estético, uma vez que têm a possibilidade de observar e apreciar a sua beleza, estando muito atentas aos seus pormenores, diversos padrões e dimensões dos elementos que a compõem (Williams, 2008). De acordo com os resultados da investigação podemos verificar que as crianças apresentam resultados médios mais elevados no contexto de exterior, comparando com o interior, sendo esta diferença estatisticamente significativa. Esta informação permite-nos concluir que quando brincam no exterior, é mais provável que as crianças estejam atentas aos pormenores.

Na análise feita às variáveis de companhia versus brincadeira isolada, verificamos que é no exterior que brincar com mais de dois colegas é significativamente mais frequente no exterior, estando relacionado com a interação social preferida pelas crianças observadas. Os resultados vêm corroborar o que refere a literatura que defende que o exterior permite o surgimento de atividades de cooperação e trabalho em equipa, de onde surge sentimentos partilhados entre as crianças e os adultos, promovendo a interação entre ambos (Thomas & Harding, 2011). A literatura defende que à medida que a criança brinca no exterior vão surgindo riscos e desafios e a criança tem de estabelecer limites a ela própria fazendo com que a autonomia seja mais facilmente fornecida ao ar livre, promovendo confiança, o que se reflete no aumento da autoestima e confiança nas suas próprias habilidades, fazendo, conseqüentemente com que dependa cada vez menos do adulto e se torne mais autónoma, o que não acontece em interior, com brincadeiras mais dependentes do adulto ou em isolamento.

VI - Conclusões

Esta investigação permitiu explorar e refletir acerca da importância de brincar no exterior para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Focou-se nos níveis e sinais de envolvimento que as crianças apresentam tanto no contexto de exterior como de interior, identificando as suas principais diferenças e semelhanças.

Embora estejamos perante um estudo de carácter exploratório é possível tirar algumas conclusões pertinentes. As crianças que participaram neste estudo obtiveram valores médios de envolvimento mais elevados no exterior em comparação com os resultados obtidos no interior. Tendo em conta as palavras de Laevers (2005b) consideramos que as crianças no exterior, uma vez que experienciam níveis mais elevados de envolvimento, têm a oportunidade de desencadear processos mais profundos subjacentes à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. Assim sendo, consideramos que este estudo contribuiu para mostrar que há vantagem em adotar o brincar no exterior como prática diária de um contexto de educação pré-escolar.

O tema abordado na presente investigação é bastante pertinente nos dias de hoje. Atualmente, as crianças estão sobrecarregadas com atividades estruturadas de ocupação de tempos livres como sejam o ballet, a música, o futebol, o judo, ou qualquer outro desporto ou outras. Todas estas atividades aparecem na rotina depois de um dia cheio de atividades formais, quer seja numa instituição de educação pré-escolar quer seja já na escola de ensino básico, quando as crianças estão cansadas e precisam de brincar, descansar, aproveitar o tempo livre, dando sentido ao nome de livre. As crianças de hoje em dia brincam cada vez menos e têm uma educação cada vez mais estruturada e rigorosa, muitas delas começando a aprender a ler e a escrever ainda numa instituição de educação pré-escolar. Para além do tempo que é retirado às crianças para brincar, estas ainda estão muito limitadas no espaço onde desenvolvem as suas brincadeiras. Devido ao aumento de tráfego, da urbanização, da conseqüente insegurança e da vida cada vez mais atarefada dos pais, as crianças brincam cada vez menos no exterior e quando o fazem é em parques entendidos como sendo próprios para o efeito, com estruturas feitas de acordo com um modelo obedecendo a um padrão estético da sua localização. Neste trabalho, quando falamos em brincar no exterior referimo-nos ao explorar livremente o espaço, mexer na terra, nas pedras, paus, folhas, chapinhar nas poças de água, sujar-se, trepar troncos, árvores, saltar de pedra em pedra. O exterior é um espaço onde as crianças podem correr, gritar, tomar decisões acerca de o que fazer, de que atitude tomar perante algo que lhes é desconhecido, resolver problemas, e sobretudo reconhecer o risco e desenvolver competências para o avaliar e ultrapassar em segurança. Deste modo, as crianças ao brincar no exterior desenvolvem mais facilmente a sua autonomia, autoestima e confiança nelas próprias, que são competências que serão bastante úteis para que possam enfrentar desafios no futuro (Ginsburg, 2007; Thomas & Harding, 2011). As crianças ao brincarem no exterior contactam com uma diversidade enorme de elementos da natureza, os quais podem explorar, manipular, dar-lhes o fim pretendido,

estando a desenvolver a sua criatividade e imaginação (Hewes, 2006; Thigpen, 2007), que no contexto de interior pode estar comprometida pela elevada estruturação das atividades.

Em suma, o contexto de exterior é um bom motor de desenvolvimento global, trazendo benefícios fisiológicos, psicológicos, intelectuais e sociais para as crianças (Miller, Tichota & White, 2009). Ao falarmos da importância do exterior não estamos, assim, a descurar a importância do contexto de interior. O contexto de exterior deve ser considerado com uma extensão para aprender conteúdos do espaço interior, em complementaridade.

Apesar da pertinência apontada a este estudo temos de ter em conta algumas limitações, nomeadamente o reduzido tamanho da amostra e a sua homogeneidade. Outra limitação do estudo foi a falta de conhecimento acerca da existência de outros estudos com as mesmas ou semelhantes diretrizes, o que condicionou a comparação dos resultados obtidos com resultados de outros estudos já existentes.

Por fim, é relevante referir que para um próximo estudo há algumas sugestões a serem feitas. Em primeiro lugar, trabalhar com uma amostra de maior tamanho e mais diversificada, nomeadamente com crianças de níveis socioeconómicos diferentes, de instituições de educação diferentes, de contextos de residência variáveis. Seria interessante realizar-se uma comparação com instituições que já tenham adotado uma pedagogia que inclua o brincar no exterior com um carácter bastante regular e outra instituição onde esta questão não seja visível. Um dado importante a introduzir num estudo semelhante seriam as características individuais das crianças para que se pudessem prever fatores favoráveis ao desenvolvimento e perceber se há características que interferem nos níveis de envolvimento.

Concluindo, esperamos que a presente investigação sirva para que os pais e profissionais relacionados com a educação de infância reflitam acerca do tema e que tenha contribuído para incentivar futuras investigações.

Bibliografia

- Almeida, K. M. T. (2005). *Atividade física e desenvolvimento da independência de mobilidade em crianças de contextos sociais diferenciados*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desporto, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Almeida, P. (1987). *Educação Lúdica – técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola.
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF Portugal, Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Azevedo, S. C. M. (2011). *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto do jardim-de-infância*. Relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC.
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159, 46-50.
- Chateau, J. (1961). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.
- Cohen, B. (2008). *Explaining psychological statistics* (3rd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- De Ketele, J., & Roegiers. X. (1993). *Methodologie du recueil d'informations: fondements des methodes d'observation, de questionnaires, d' interviews et d'etudes de documents* (2ª ed). Bruxelles: De Boeck Universite.
- Declaração dos Direitos da Criança (1959)*. In Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2013. Retirado de [http://www.infopedia.pt/\\$declaracao-dos-direitos-da-crianca-\(1959\)](http://www.infopedia.pt/$declaracao-dos-direitos-da-crianca-(1959)) a 11 de Junho de 2013.
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15 (2), 24-35.

- Erickson, D. M., & Ernest, J. A. (2011). *The real benefits of nature play every day*. *Exchange* 33 (4), 97-99.
- Ferland, F. (Ed.) (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Field, A. (2009). *Descobrimos a estatística usando o SPSS*; tradução de Lorí Viali (2ª edição) Porto Alegre: Artmed.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 111-117.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14 (2), 22-44.
- Folque, M. A. (2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) – um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 14-19.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119 (1), 182-191.
- Hanvey, C. E. (2010). Experiences with an outdoor prop box: addressing standards recess. *Young Children*, 65 (1), 30-33.
- Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Grant MacEwan College, Edmonton, Alberta, Canada.
- Hoffman, L. E. (1997). *The effects of substituting structured play for unstructured play on the attitude of students and teachers*. Lethbridge, Alberta.
- Johnson, J. E., Christie, J., & Wardle F. (2005). *Play, Development and Early Education*. Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Laevers, F. (1993). Deep Level Learning: an Exemplary Application on the Area of Physical Knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1 (1), 53-68.
- Laevers, F. (1994). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed), *Defining and*

assessing quality in early childhood education, 159-172. Leuven: Leuven University Press.

- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M., & Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (2005a). *Deep-level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Laevers, F. (ed.) (2005b). *Sics [Ziko] Well-being and involvement in care – a process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Kind & Gezin and Research - Centre for Experiential Education, Leuven University. Retirado de <http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf> a 12 de Junho de 2013.
- Laforest, S. (2001). Surface characteristics, equipment height, and the occurrence and severity of playground injuries. *Injury Prevention*, 7, 35-40. Doi: 10.1136/ip.7.1.35
- Lester, S. & Maudsley, M. (2007). *Play, Naturally – A review of children’s natural play*. London: National Children’s Bureau.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teorias, dados e implicações* (2ª ed). Coimbra: Almedina.
- McBrien, N., Morgan, I., & Mutti, D. (2008). What’s hot in myopia research. The 12th International Myopia Conference, Australia. *Optometry and Vision Science*. 86 (1), 2-3. doi: 10.1097/OPX.0b013e3181940364
- Miller, D. L., Tichota, K., & White, J. (2009). *Young Children Learn Through Authentic Play in a Nature Explore Classroom*. Lincoln: Dimensions Educational Research Foundation.
- Ministério da Educação (Ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.
- Neto, C. (1997). Tempo & Espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed), *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2000). *O Jogo e Tempo Livre nas Rotinas da Vida Quotidiana de Crianças e Jovens*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa. Acedido em 20 de Maio de 2013 a Partir de

<http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf>

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1, 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009a). A Avaliação da Qualidade Como Garantia do Impacto da Provisão a Educação de Infância. In T. Bertram & C. Pascal, *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, pp. 9-29. Lisboa: DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J. (Eds.) (2009b). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pais, N. (1992). Brincar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (3), 373-377.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Pereira, C. M. (2011). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Revista Papás & Bebés*, 5, 32-33.
- Piaget, J. (1983). *Problemas de Psicologia Genética*. (5ªed.) Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. (1995). *A psicologia da criança*. (2ªed.) Porto: Edições ASA.
- Pinto, A. I. M. C. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto, Portugal.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593-610.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª. Edição) Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, L. M. (2009) *A Criança e o Brincar*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, Brasil.

- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. (2007). *Free Play in Early Childhood*. London: National Children's Bureau.
- Sarmento, M. J. & Cerisara, A. B. (2004). *Crianças e Miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa.
- Taylor, A. F., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior*, 33, 54-77.
- Thigpen, B. (2007). Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles. *Zero too three*, 28 (1), 19-23.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, A. E. (2008). Exploring the natural world with infants and toddlers in an urban setting. *Young Children*, 63 (1), 22-25.
- Williamson, G. (2013). *Free and Structured Play*. The Open University. Retirado de <http://www.slinfo.com/free-and-structured-play.html> a 30 de Junho de 2013.
- Wilson, R. (2012). *Nature and Young Children: Encouraging creative play and Learning in natural environments* (2ª ed.) Nova Iorque: Routledge.
- White, R., & Stoecklin, V. (1998). Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature. *Early Childhood Newsmagazine*.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M. & Verma, M. (2012). The importance of play: *a report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brussels, Belgium: Toys Industries for Europe.

Anexo 1. Consentimento informado

Pedido de Consentimento Informado

Prezada(o) Encarregada(o) de Educação,

Como é do conhecimento de todos, este Jardim de Infância acolhe um estágio curricular em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, sob orientação especializada e supervisão da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. No âmbito das atividades de apoio às aprendizagens e desenvolvimento, propomo-nos realizar uma investigação-ação, no sentido de consubstanciar o Projeto "Descobrimo o Jardim" e validar as orientações pedagógicas adotadas, designadamente, na relação das crianças com o exterior.

É objetivo deste trabalho observar o brincar livre e a construção da própria brincadeira, como elementos de formação essenciais para a autonomia, criatividade, socialização e outros pilares importantes do desenvolvimento saudável e enriquecido das crianças (seja, em termos de comunicação, participação e envolvimento, raciocínios, resolução de problemas, motivação, etc.).

Por necessidade de monitorização das atividades e posterior observação cuidada e atenta, vimos solicitar a sua autorização para procedermos ao registo vídeo dos momentos de "Brincar & Criar", em pequeno grupo, onde a(o) sua(seu) educanda(o) poderá vir a participar.

Os dados recolhidos serão tratados com confidencialidade, e servirão, apenas, para preenchimento de grelhas de observação, em que o anonimato das crianças será preservado. O objetivo é o de conhecer o modo como as crianças, na generalidade, lidam com a liberdade de brincar, na escolha de objetos-suporte da sua brincadeira, representação e simulação.

Para qualquer dúvida ou desejo de diálogo acerca deste assunto, sinta-se à vontade para contactar com qualquer elemento do grupo de estágio, ou com a supervisora científica deste trabalho Ana Cristina Almeida, docente/investigadora da FPCE, email: calmeida@fpce.uc.pt.

Desde já, gratas pela sua colaboração,

..... (destaque e devolva sff)

Eu, _____ (nome da/o encarregada/o de educação) autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) a/o minha/meu educanda/o

_____ a participar nas atividades "Brincar & Criar", sob observação e registo para recolha e sistematização de dados para investigação.

As estagiárias de Psicologia: _____ e _____
(Ana Catarina Cruz) (Ana Rita Rosa)

Coimbra, 8 de Fevereiro de 2012

Anexo 2. Grelha de observação de comportamentos

Comportamento	_Obs.				_Obs.				_Obs.				_Obs.				_Obs.				_Obs.				_Obs.											
	1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3					
Mostra um cuidado especial com o seu trabalho, é meticulosa e atenta aos pormenores (Precisão)																																				
Produz comentários/descrições entusiásticas sobre o que fez ou o que está a fazer, o que descobriu, o que conseguiu (Expressão verbal)																																				
Aprecia o seu trabalho/atividade ou realização, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado (Satisfação)																																				
Investe muito esforço e entusiasmo na atividade (Energia)																																				

		1 Raramente				2 Às vezes				3 Frequentemente												
		_Obs.				_Obs.				_Obs.				_Obs.								
		1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3		
Com quem brinca	Sozinho																					
	Com um colega	Quase sempre o mesmo																				
		Varia																				
	Com dois																					
	Com mais de dois																					
Procura o adulto																						

Sessão	Observações
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	

Sessão	Observações
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	

Sessão	Observações
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	

Sessão	Observações
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	
Nº: Nº adultos: Nº Crianças:	

Anexo 3. Escala de envolvimento da criança

