



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
Ano 2017

**Teresa Margarida
dos Santos Pinto**

**Interação criança-espço no recreio interior: um estudo
de caso no 1.º CEB**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
Ano 2017

**Teresa Margarida
dos Santos Pinto**

**Interação criança-espço no recreio interior: um estudo
de caso no 1.º CEB**

Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais, ao Diogo e às crianças com quem realizei este estudo.

o júri

Presidente	Prof. Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro
Vogal – Arguente principal	Doutora Maria Amália Martins Rebolo Professora Auxiliar do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Instituto Piaget
Vogal – Orientadora	Prof. Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Aida Figueiredo, por todo o acompanhamento, os momentos de reflexão partilhados e as palavras de coragem e força que me fizeram reerguer tantas vezes.

A todas as crianças que conheci durante a Prática Pedagógica Supervisionada, em especial aos meninos e meninas do 3.º e 4.º anos, por me aceitarem, ajudarem e terem permitido sentir o recreio pelos seus olhos. Os vossos sorrisos e abraços ficarão para sempre como uma das melhores recordações deste percurso.

À Educadora Fátima Vieira e à Professora Fátima Melo, as “Fá’s”, pela partilha de saberes, o apoio e o exemplo de entrega à missão de ser educador/professor. Obrigada por me cativarem e inspirarem.

À Carolina Paiva, a melhor *critical friend* e amiga que poderia desejar para percorrer este caminho, tão mais risonho contigo. Sofremos juntas, mas crescemos juntas e hoje somos mais fortes.

Aos meus pais, Fátima e José, por acreditarem em mim, por todo o apoio, a paciência, os esforços, o amor incondicional e me deixarem voar, apesar do coração sempre apertado. Adoro-vos.

À minha família, por compreender as minhas ausências e pela motivação. Um obrigada especial a ti, avô Bernardo. A tua “piquena” acabou finalmente. E a ti, Mimi, obrigada pelo exemplo de força e nos ensinares a sorrir, mesmo nos piores dias. Sei que estão orgulhosos e a festejar comigo.

agradecimentos

Ao meu namorado Diogo, meu porto seguro, com quem recupero o ânimo apenas através de um abraço. Obrigada pela ajuda no trabalho, por me ouvires, me reconfortares e continuares ao meu lado, apesar da distância e das minhas variações de humor.

À família do Diogo, um tanto minha também, pelo apoio e por me acolher como se fosse uma neta, uma filha e uma irmã.

À Tatiana, a irmã de coração que Aveiro me deu. Obrigada por todos estes anos, pela cumplicidade partilhada, a enorme motivação e, claro, as nossas crises de riso. “O que Aveiro uniu, ninguém separa”.

Às minhas amigas de Viseu e Aveiro, em especial à: Filipa, Diana Poças, Diana Ferreira, Tânia, Cátia, Eunice, Fayrah, Ana Filipa, Joana, Mariana e Mónica. Agradeço por terem estado tão presentes e pelas memórias que criámos. É bom saber que há amizades que persistem apesar do tempo e dos rumos de cada uma.

A todo o Corpo Docente e Não Docente do Centro Escolar, pela disponibilidade e toda a ajuda no decorrer do estudo.

A todos os Professores exemplares da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB, pela paixão demonstrada, pelos valores transmitidos, por tudo o que questionaram e ensinaram, enfim, pela educação ímpar e pelo apoio ao longo dos anos.

Ao Freddy, o meu cão, o que mais sofreu com a minha ausência e ao mesmo tempo nunca me cobrou por isso e tanto me animou.

A quem não referi, mas que me influenciou e contribuiu para este momento.

palavras-chave

Recreio Interior, Interação, Implicação e Bem-Estar Emocional, Tipo de Jogo, Comportamento Social, Equipamentos e Materiais, Affordances

resumo

O presente Relatório Final de Estágio visa dar a conhecer o estudo de caso desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo tem como quadro conceptual a Teoria da Perceção Ecológica de Gibson e a Abordagem Experiencial de Laevers e procura compreender as interações das crianças com o espaço de recreio interior, em situação de jogo livre, antes e após a intervenção no espaço.

O estudo dividiu-se em 3 fases: (I) a primeira materializou a observação das interações das crianças com o espaço de recreio interior sem intervenção no espaço; (II) a segunda caracterizou-se pela observação das interações das crianças com o espaço de recreio interior com intervenção, dado o espaço reorganizado pela Professora Cooperante, e (III) a terceira compreendeu a observação das interações das crianças com o espaço de recreio interior com intervenção após a introdução de materiais.

Os participantes do estudo são quatro crianças (duas raparigas e dois rapazes) do 3.º e 4.º anos de um Centro Escolar de Ílhavo, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos. As técnicas e instrumentos de recolha de dados consistiram: em entrevistas iniciais semiestruturadas; na observação naturalista, participante e não participante das crianças em contexto de recreio; em registos fotográficos e vídeo-gravações e, ainda, em conversas com os participantes e as Professoras Orientadora e Cooperante. A técnica de análise selecionada foi a análise de conteúdo, tendo-se recorrido ao software de análise qualitativa webQDA, versão 3.0, e codificado os dados em quatro categorias de análise: Implicação e Bem-Estar Emocional, Tipos de Jogo, Comportamento Social e Materiais e Equipamentos.

Os resultados indicam níveis médios de Implicação e Bem-Estar, sendo o valor ligeiramente superior no género feminino. Os Comportamentos Sociais mais frequentes em todas as fases do estudo – sem e com intervenção – são o de Transição, o Diálogo com Crianças e o Observador. Após a introdução de materiais o Conflito diminuiu consideravelmente. Quanto à categoria Tipo de Jogo, na fase I destacam-se o Jogo Dramático, o R&T e os Comportamentos Observador e de Diálogo. Na fase II surge o Jogo de Atividade Física e o Jogo Construtivo. Na fase III a Dança é o jogo mais frequente, seguindo-se o Jogo Construtivo e o Jogo de Atividade Física. No que concerne aos materiais soltos, os pufs, os puzzles para construir e o jogo das Damas destacam-se.

keywords

Indoor Playground, Interaction, Involvement and Emotional Wellness, Game Type, Social Behavior, Equipment and Materials, Affordances

abstract

This Final Report of Internship aims to present the case study developed within the scope of the Supervised Pedagogical Practice Course of the Master's degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. The study has the conceptual framework of Gibson's Ecological Perception Theory and Laevers Experiential Approach and seeks to understand the interactions of children with the indoors play space, in a situation of free play, before and after the intervention in space.

The study was divided into 3 phases: (I) the first one materialized the observation of children's interactions with the indoors play space without intervention in space; (II), the second one was characterized by the observation of the children's interactions with the indoors play space with intervention, given the space reorganized by the Cooperating Teacher and (III) the third comprised the observation of the children's interactions with the indoors play space after the introduction of materials.

The study participants are four children (two girls and two boys) in the 3rd and 4th years of a School Center in Ílhavo, aged between 9 and 11 years. The techniques and instruments of data collection consisted of: initial semi-structured interviews; in naturalistic observation, participant and non-participant of children in recreational context; in photographic records and video-recordings, and also in conversations with the participants and the Guidance and Cooperating Teachers. The selected analysis technique was content analysis, using webQDA qualitative analysis software, version 3.0, and data coding in four analysis categories: Implication and Emotional Well-Being, Game Types, Social Behavior and Materials and Equipments.

The results indicate average levels of Implication and Well-Being, being slightly higher in females. The most frequent Social Behaviors in all phases of the study - without and with intervention - are Transition, Dialogue with Children and Observer. After the introduction of materials the Conflict has decreased considerably. As for the Game Type category, in Stage I, the Dramatic Game, R&T and Observer and Dialogue Behaviors stand out. In phase II comes the Physical Activity Game and the Constructive Game. In phase III the Dance is the most frequent game, being followed by the Constructive Game and the Game of Physical Activity. With regard to loose materials, pufs, building puzzles and the game of Checkers stand out.

ÍNDICE

Lista de Figuras	
Lista de Tabelas	
Lista de Siglas e Abreviaturas	
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	4
1. A abordagem da Educação Experiencial (EDEX).....	4
1.1. Origem e quadro conceptual	4
1.2. Dimensões processuais de qualidade: Bem-Estar Emocional e Implicação...7	
2. Teoria da Perceção Ecológica.....	13
2.1. Origem e quadro conceptual	13
2.2. Conceitos: Affordances, Informação e Captação Ativa de Informação	14
2.3. Os contributos de Heft e Kyttä	18
2.4. Interação criança-espaco no recreio interior expressa pelo Jogo Livre	25
2.4.1. Clarificação do conceito e características do Jogo	27
2.4.3. Espaço e tempo de recreio no 1.º CEB: Importância e benefícios do recreio e do jogo.....	34
3. Interação criança-espaco numa perspetiva conjunta: Teoria da Perceção Ecológica e Abordagem EDEX.....	40
Capítulo II – Estudo Empírico.....	43
1. Apresentação do estudo de caso	43
1.1. Emergência do estudo e pertinência do objeto de estudo	43
1.2. Questões e objetivos do estudo	46
2. Caracterização do contexto educativo	48
2.1. Macro-contexto	48
2.2. Micro-contexto	52
3. Procedimentos metodológicos	58
3.1. Seleção e caracterização dos participantes	58
3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	58
3.3. Organização e descrição das intervenções.....	67
3.4. Categorias de análise dos dados	71
3.5. Software utilizado: webQDA	73
4. Apresentação e análise dos resultados.....	74

4.1. Questão 1: Quais os níveis de implicação e bem-estar apresentados pelas crianças no recreio interior, durante o jogo livre?	74
4.2. Questão 2: Que comportamentos sociais ocorrem na interação das crianças com o recreio interior, durante o jogo livre?	78
4.3. Questão 3: Que tipos de jogo ocorrem na interação das crianças com o recreio interior, durante o jogo livre?	82
4.4. Questão 4: Quais os equipamentos e materiais percebidos pelas crianças no recreio interior, durante o jogo livre?	87
5. Discussão dos resultados	96
6. Considerações finais	100
Referências Bibliográficas.....	103
Anexos.....	109

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Esquema do Templo: educação experiencial
- Figura 2:** Ciclo de reciprocidade ativa indivíduo-ambiente
- Figura 3:** Captação ativa de informação
- Figura 4:** Affordances Potenciais e Atualizadas de acordo com Heft
- Figura 5:** Affordances Potenciais e Atualizadas com base em uma perspectiva não dualística da relação indivíduo-ambiente
- Figura 6:** Affordances de diversos níveis, incluindo as affordances negativas
- Figura 7:** Esquema do ambiente ecológico como affordances potenciais, cujas atualizações são reguladas pelos campos das ações promovidas, livres e constrangidas
- Figura 8:** Evolução da aprendizagem diária em sala de aula
- Figura 9:** Interação criança-espaco numa perspectiva conjunta: Teoria da Percepção Ecológica e EDEX
- Figura 10:** Visão satélite do Centro Escolar
- Figura 11:** Lavatórios do refeitório e acesso à cozinha
- Figura 12:** Refeitório – S/I
- Figura 13:** Refeitório e recreio interior – S/I
- Figura 14:** Equipamentos e materiais do recreio interior – S/I (1)
- Figura 15:** Equipamentos e materiais do recreio interior – S/I (2)
- Figura 16:** Equipamentos e materiais do recreio interior – S/I (3)
- Figura 17:** Técnica e instrumentos de recolha de dados
- Figura 18:** Nova disposição das mesas do refeitório – C/I ER
- Figura 19:** Delimitação dos espaços do refeitório e do recreio interior – C/I ER
- Figura 20:** Recreio interior reorganizado pela Professora Cooperante – C/I ER (1)
- Figura 21:** Recreio interior reorganizado pela Professora Cooperante – C/I ER (2)
- Figura 22:** Recreio interior reorganizado pela Professora Cooperante – C/I ER (3)
- Figura 23:** Recreio interior reorganizado pela Professora Cooperante – C/I ER (4)
- Figura 24:** Recreio interior reorganizado pela estagiária – C/I IM (1)
- Figura 25:** Recreio interior reorganizado pela estagiária – C/I IM (2)
- Figura 26:** Recreio interior reorganizado pela estagiária – C/I IM (3)
- Figura 27:** Recreio interior reorganizado pela estagiária – C/I IM (4)
- Figura 28:** Recreio interior reorganizado pela estagiária – C/I IM (5)
- Figura 29:** Sistema de Categorias

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Níveis de Bem-Estar Emocional
- Tabela 2:** Níveis de Implicação
- Tabela 3:** Caracterização dos participantes por género, ano de escolaridade e idade
- Tabela 4:** Cronograma do trabalho desenvolvido
- Tabela 5:** Número de registos em vídeo por criança e tipo de espaço
- Tabela 6:** Cronograma das intervenções – introdução de materiais
- Tabela 7:** Implicação e Bem-Estar por criança, tipos de espaço e género
- Tabela 8:** Implicação e Bem-Estar das crianças com equipamentos fixos
- Tabela 9:** Implicação e Bem-Estar das crianças com materiais móveis/soltos
- Tabela 10:** Número total de interações na Categoria Comportamento Social e género
- Tabela 11:** Número de interações na Categoria Comportamento Social por criança sem intervenção
- Tabela 12:** Número de interações na Categoria Comportamento Social por criança com intervenção – Espaço Reorganizado
- Tabela 13:** Número de interações na Categoria Comportamento Social por criança com intervenção – Introdução de Materiais A e B
- Tabela 14:** Número total de interações na Categoria Tipo de Jogo e género
- Tabela 15:** Número de interações na Categoria Tipo de Jogo por criança sem intervenção
- Tabela 16:** Número de interações na Categoria Tipo de Jogo por criança com intervenção – Espaço Reorganizado
- Tabela 17:** Número de interações na Categoria Tipo de Jogo por criança com intervenção – Introdução de Materiais A e B
- Tabela 18:** Número total de Equipamentos Fixos percebidos e género
- Tabela 19:** Número total de Materiais Móveis/Soltos percebidos e género
- Tabela 20:** Equipamentos Fixos percebidos pelas crianças no espaço sem intervenção
- Tabela 21:** Materiais Móveis/Soltos percebidos pelas crianças no espaço sem intervenção
- Tabela 22:** Equipamentos Fixos percebidos pelas crianças no espaço com intervenção – Espaço Reorganizado
- Tabela 23:** Materiais Móveis/Soltos percebidos pelas crianças no espaço com intervenção – Espaço Reorganizado

Tabela 24: Equipamentos Fixos percebidos pelas crianças no espaço com intervenção – Introdução de Materiais A e B

Tabela 25: Materiais Móveis/Soltos percebidos pelas crianças no espaço com intervenção – Introdução de Materiais A e B

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
Art.º	Artigo
AEC's	Atividades Extracurriculares
CE	Centro Escolar
CEI	Currículo Específico Individual
C/ I ER	Com Intervenção – Espaço Reorganizado
C/ I IM	Com Intervenção – Introdução de Materiais
DPS	Desenvolvimento Pessoal e Social
EDEX	Educação Experiencial
FCA	Campo constrangedor de ação (Field of Constrained Action)
FFA	Campo livre de ação (Field of Free Action)
FPA	Campo promotor de ação (Field of Promoted Action)
JI	Jardim de Infância
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PIT	Plano Individual de Trabalho
R&T	Rough-and-Tumble Play
SIE	Seminário de Investigação Educacional
S/I	Sem Intervenção
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

As mudanças sociais a que se tem assistido ao longo dos tempos têm afetado particularmente os contextos da vida das crianças. Fatores como a evolução tecnológica, o aumento do tráfego urbano, a redução dos espaços recreativos ao ar livre, entre outros constrangimentos sociais, têm contribuído para um estilo de vida mais sedentário (Ozdemir & Yilmaz, 2008, citados por Alves, 2015). As exigências profissionais dos adultos aliadas às suas preocupações sobre a segurança e o bem-estar das crianças têm condicionado e afetado, e mesmo distorcido, a percepção e a essência do conceito da infância (Alves, 2015). Para isso note-se que as agendas das crianças têm sido progressivamente preenchidas e as suas rotinas tornaram-se rígidas e estereotipadas à medida dos adultos, existindo poucos espaços e tempos livres para as crianças serem, efetivamente, crianças. A dificuldade em manter as crianças fisicamente ativas e o preocupante tempo reduzido destinado ao ar livre e a atividades físicas traduzem-se em diversos comportamentos sedentários que têm assumido valores de tal modo elevados que hoje em dia esta é uma preocupação consensual nas políticas de saúde pública, embora que, contraditoriamente, este assunto não pareça merecer grande atenção das políticas escolares, dada a valorização da vertente académica e a desvalorização dos espaços e tempos de jogo livres (Alves, 2015; Neto, 2009). Na presente sociedade de consumo, em que os adultos fabricam brinquedos e jogos para as crianças, como se estas tivessem perdido o seu potencial lúdico de fantasia e os adultos se vissem na obrigação de o colmatar, há cada vez menos espaço de ilusão, fantasia, criatividade e satisfação. No entanto, independentemente do género, da idade, da raça ou etnia e do lugar, todas as crianças exprimem-se através do jogo: ele é a sua atividade primordial, o seu modo e processo de viver e aprender. O jogo tem de ter significado para os participantes para que estes, quando jogarem por pura diversão e prazer, desenvolvam uma atitude positiva e alegre perante a vida e a aprendizagem (Moyles, 2002). Neste sentido, a escola deve proporcionar condições para que o espaço potencial criativo se desencadeie, ou seja, a escola tem de dar tempo e espaço para o jogo livre das crianças (Carneiro, Leite & Malpique, 1983). Uma vez que a criança permanece grande parte do seu dia na escola e jogar é-lhe inato, afinal é a sua atividade mais espontânea e importante (ou devia ser), os espaços de recreio tornam-se os locais privilegiados para o desenrolar dessa ação (jogar), constituindo, para muitas crianças, o último reduto durante a semana para jogar

livremente. De facto, é nos momentos de intervalo que as crianças podem libertar energias, socializar com os pares e jogar livremente, sem a intervenção direta dos adultos. No entanto, as oportunidades e possibilidades de jogo são influenciadas de forma recíproca e sistemática pelas características do meio/contexto em que o jogo ocorre, ao nível físico e social. O espaço físico do recreio onde a criança está inserida possui propriedades, i.e., *affordances*, com diversos significados funcionais que, de acordo com as características individuais das crianças, oferecem diferentes oportunidades e possibilidades de jogo, pelo que as que interessam ao estudo são aquelas que as crianças percebem. Assim, considerou-se oportuno observar a interação criança-espaço no recreio interior, durante os intervalos, no sentido de responder às questões que surgiram e cumprir os objetivos que foram definidos, bem como maximizar as oportunidades de jogo livre, intervindo no espaço onde este ocorre.

O presente relatório final de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), em articulação com a UC Seminário de Investigação Educacional (SIE), e tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Para enquadrar este relatório de estágio importa referir que a PPS, componente curricular de formação inicial do referido mestrado, se dividiu em duas unidades curriculares – PPS A1 (decorreu no 2.º semestre do 1.º ano de mestrado) e PPS A2 (decorreu no 1.º semestre do 2.º ano de mestrado), que se articularam e estão diretamente relacionadas com o SIE, componente curricular de formação em investigação educacional, a qual também se dividiu em duas unidades curriculares – SIE A1 (decorreu no 2.º semestre do 1.º ano de mestrado) e SIE A2 (decorreu no 1.º semestre do 2.º ano de mestrado). Dado o seu cariz prático, a PPS foi desenvolvida em contexto educativo, pelo que a PPS A1 foi realizada num Jardim-de-Infância (JI) e a PPS A2 num Centro Escolar do 1.º CEB. No que diz respeito ao SIE, foram produzidos diversos trabalhos (e.g. de pesquisa e reflexão), em paralelo com a PPS, que sustentaram o presente relatório de estágio.

O estudo de caso que aqui se apresenta foi desenvolvido ao longo das unidades curriculares supramencionadas, tendo-se prolongado até 11 de fevereiro (como será explicado no ponto 3.3 do Capítulo II), sob a orientação da Professora Doutora Aida Figueiredo. É importante ressaltar que a temática “espaço” foi escolhida previamente, aquando a escolha do Professor Orientador, apesar de que o objeto de estudo apenas foi definido na PPS A2, após o contacto e o conhecimento do contexto educativo e das

crianças em questão, de modo a desenvolver um estudo que fosse ao encontro das necessidades do contexto educativo, bem como a adequá-lo às necessidades, gostos e interesses das crianças, o que foi possível dada a natureza flexível da temática.

O presente documento abrange todas as especificidades do estudo desenvolvido, desde a sua emergência, à sua conceção, implementação, análise e discussão, e encontra-se organizado em dois grandes capítulos, para além da introdução, bibliografia e anexos.

No capítulo I desenvolve-se o enquadramento teórico que suportou o estudo, nomeadamente: a abordagem da Educação Experiencial (EDEX) de Laevers e a Teoria da Perceção Ecológica de Gibson, procedendo-se, ainda, a uma análise da interação criança-espaco numa perspetiva conjunta (de ambas as teorias), onde o jogo livre aparece como expressão dessa interação. Os contributos de Figueiredo (2015) e Rebolo-Marques (2000; 2006) constituíram referências essenciais à concretização do presente trabalho, uma vez que na sua investigação, Figueiredo aborda as teorias da EDEX e das Affordances de modo a compreender a interação criança-espaco exterior no Pré-Escolar, em situação de jogo livre; ao passo que Rebolo-Marques, nas suas duas obras, estuda os Comportamentos Antissociais e o Jogo de Luta e *Bullying* nos Recreios Escolares do 1.º CEB, materializando, assim, referências teóricas pertinentes ao estudo aqui apresentado.

Por sua vez, no capítulo II aborda-se o estudo empírico, estando este subdividido em seis pontos. No ponto 1 apresenta-se o estudo de caso, pelo que se explica a sua emergência e pertinência e se indicam as questões e os objetivos do mesmo (estudo). Segue-se a caracterização do contexto educativo, no ponto 2, ao nível do macro-contexto e micro-contexto. No ponto 3 referem-se os procedimentos metodológicos adotados, nomeadamente: a seleção e constituição dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a organização e descrição das intervenções, as categorias de análise de dados e o software utilizado para esse efeito (análise de dados). Os resultados obtidos apresentam-se no ponto 4 e são discutidos no ponto 5, à luz do quadro conceptual de suporte ao estudo (Capítulo I). As considerações finais inserem-se no ponto 6, onde se expõem as conclusões mais relevantes, tal como se faz uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido e indicam algumas considerações sobre a pertinência de futuros estudos.

Por fim apresenta-se a lista das referências bibliográficas consultadas relacionadas com o estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A abordagem da Educação Experiencial (EDEX)

1.1. Origem e quadro conceptual

A origem da Educação Experiencial (EDEX) remonta ao final dos anos 60, tendo sido desenvolvida a partir de alguns movimentos emancipatórios, nomeadamente: do movimento experiencial de Rogers e Gendlin; dos conceitos psicanalíticos, onde se destaca a terapia pelo jogo; e da teoria de Piaget (Depaepe & Laevers, 1992, citados por Figueiredo, 2015).

De acordo com Figueiredo (2015), em 1976, na Bélgica, um grupo de educadores de infância e consultores desenvolveram várias sessões com a intenção de analisar e refletir criticamente sobre as práticas exercidas no ensino pré-escolar. A abordagem usada nas sessões era experiencial, pelo que o seu principal objetivo era reconstruir o que significava para a criança participar nos contextos educativos (Santos & Portugal, 2002, citados por Figueiredo, 2015). Através da reflexão e reconstrução das vivências quotidianas das crianças no jardim de infância, a equipa de trabalho constatou que: (1) as crianças exprimiam emoções que não sentiam verdadeiramente, não sendo encorajadas a reconhecer e a lidar com os seus verdadeiros sentimentos e, (2) apesar dos esforços em centrar a ação educativa na criança, como se supõe, esses esforços eram gorados já que as práticas educativas desenvolvidas promoviam, maioritariamente, a vertente académica, sendo que a livre iniciativa possibilitada às crianças era, afinal, limitada e a oferta das atividades não refletia os verdadeiros interesses das crianças (Depaepe & Laevers, 1992, Laevers & Van Sanden, 1997, citados por Figueiredo, 2015).

Em paralelo no decorrer das sessões, o grupo desenvolveu novas formas de ação, ao que surgiu um novo modelo educacional para o pré-escolar: a Educação Experiencial. O presente modelo, dinamizado pelo professor Ferre Laevers, distancia-se das habituais práticas observadas na valência do pré-escolar, “. . . promovendo a livre iniciativa das crianças, o enriquecimento do meio (de modo estimulante e não convencional) e a qualidade das interações entre educadores e crianças” (Figueiredo, 2015, p. 86).

Segundo Figueiredo (2015), a EDEX mantém-se em constante (re)construção, suportada por um processo dinâmico de práticas refletidas, formação, investigação e

divulgação, através de dois centros que foram criados para apoiar esta abordagem: o *Centre de Recherche pour l' Enseignement Préscolaire e Elémentaire (Katholieke Universiteit Leuven)* e o *Centre pour un Enseignement Expérientiel*. A autora (2015) afirma, ainda, que a articulação entre teoria e prática posicionou a EDEX “. . . na base de um dos movimentos renovadores do ensino com maior influência na Flandre e nos Países Baixos, que se difundiu por diferentes países europeus” (p. 86). Desta forma, vários países integraram os princípios defendidos pela EDEX nos seus programas, tal como implementaram instrumentos desenvolvidos por esta abordagem. No caso de Portugal, no âmbito do Programa Sócrates (em 1996), foi iniciada uma abordagem à EDEX, na Universidade de Aveiro, cujo objetivo consistia em incluir conceitos de base experiencial na vertente de formação inicial e contínua dos profissionais de educação pré-escolar. De acordo com Portugal e Laevers (2010), os resultados provenientes dessa experiência têm confirmado a ideia de que a natureza e a qualidade das interações constituem os fatores que distinguem os programas de elevada qualidade, bem como que adultos preocupados e atentos às necessidades das crianças, cujas práticas são deliberadas, representam um fator essencial ao bem-estar e desenvolvimento da criança.

Ao nível concetual, de acordo com Laevers e Van Sanden (1997, citados por Figueiredo, 2015), a EDEX tem como suporte o construtivismo, integrando, para além das influências mencionadas acima, o contributo de Vigotsky e de abordagens ecológicas e sistémicas, essencialmente no que diz respeito à dinâmica das interações e da organização humana.

O quadro concetual da EDEX encontra-se representado no *esquema do templo* (Figura 1), desenvolvido em 1979, que relaciona sete conceitos-chave.

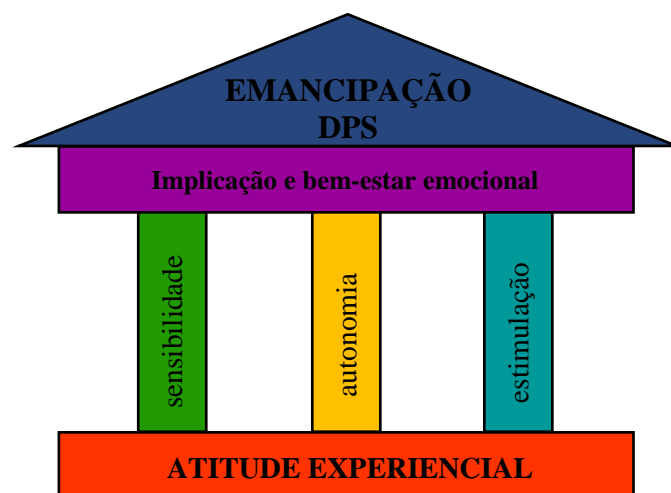


Figura 1: Esquema do Templo: educação experiencial (Portugal & Laevers, 2010, p. 15)

Interpretando a figura apresentada, de acordo com o manual *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*, de Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010), a base do esquema consiste na *atitude experiencial* do educador. Para a compreensão deste termo, consideremos (1) a indagação de Rubem Alves (2001), citando Bernardo Soares (n.d.), sobre a visão e as impressões que construímos: “ ‘O que vemos não é o que vemos, senão o que somos’ É preciso ser diferente para ver diferente. Mas, e o ‘Ser’? Ele é feito de quê?” (p. 28); e (2) a advertência de Sneed e Runco (1992, citados por Goldstein, 1994) para a existência de duas visões sobre o jogo das crianças: a do adulto observador e a da criança participante. A atitude experiencial é, então, o processo de atenção à criança ou, por outras palavras, a atitude baseada na experiência da criança. Na presente abordagem, onde se pretende considerar as necessidades e interesses da criança, a atitude experiencial, ainda que de forma incompleta, permite sentir as suas vivências e facilita a sua compreensão, o que exige deixar os nossos filtros e próprias experiências de lado, para “ver através dos seus olhos”.

Sobre a base (atitude experiencial), servindo de suporte à trave-mestra (implicação e bem-estar emocional) e ao frontão (emancipação/DPS) do esquema, emergem os três pilares que norteiam a atitude do educador: (1) *diálogo experiencial/sensibilidade*, (2) *livre iniciativa da criança/autonomia* e (3) *enriquecimento do meio/estimulação*. Estes interligam a *experiência* – que Laevers, assumindo a perspectiva de Gendlin, define como algo que não corresponde a um acumular de vivências, mas ao que se sente num dado momento e situação (Figueiredo, 2015) – com a finalidade da educação (DPS).

O primeiro pilar supõe que a criança se sinta verdadeiramente compreendida, escutada e aceite, mediante relações profundas e autênticas, fundamentadas nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade.

O segundo pilar procura estimular a autonomia da criança e a sua liberdade máxima de escolha, através da existência de regras, limites e acordos, que devem ser claros e conhecidos pela criança e o educador, necessários ao bom funcionamento das atividades e ao bom clima vivido no grupo.

O terceiro pilar refere-se à oferta de materiais e atividades o mais estimulantes e diversificadas possível, com vista à exploração ativa do contexto e à satisfação dos interesses e necessidades de desenvolvimento da criança. O educador traduz-se num mediador cultural que introduz fascínio e entusiasmo ao grupo (e.g. informando as crianças, proporcionando novos materiais e/ou atividades e intervindo de modo a

estimular a ação, o pensamento e a comunicação), pelo que a qualidade das interações estabelecidas é essencial.

Neste processo focado na criança, as dimensões *implicação* e *bem-estar emocional* (aprofundadas no ponto 1.2) ganharam relevo, tendo sido reconhecidas, quer pela comunidade científica, quer pela profissional (educadores). Estas podem apresentar níveis elevados, médios ou baixos, pelo que a análise destes valores permite ao educador obter um *feedback* imediato sobre a qualidade da atividade ou da situação, o que lhe possibilita adequar a prática pedagógica sempre que for necessário.

Promover níveis elevados de implicação e bem-estar é uma finalidade do trabalho em educação, finalidade essa que é importante incrementar no sentido de maximizar o *desenvolvimento pessoal e social* de cada criança ou, como Laevers denomina, a sua *emancipação* – conceito que se encontra no topo do esquema.

Para Laevers (1995; Laevers & Van Sanden, 1997; citados por Portugal e Laevers, 2010), trata-se de desenvolver um cidadão emancipado:

Alguém autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza. (p. 15)

Na linha de pensamento deste autor, aquilo que dá sentido e valida a educação é esta orientação positiva em relação a si próprio, aos outros e à natureza, experienciando sentimentos de bem-estar emocional e implicação, o que suporta uma orientação pró-social e construtiva do mundo.

1.2. Dimensões processuais de qualidade: Bem-Estar Emocional e Implicação

Até à década de 90, o conceito de qualidade era entendido como algo objetivo, quantificável e universal (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, citados por Figueiredo, 2015). No início dos anos 90, vários autores (Bairrão, 1998; Dahlberg & Asén, 1994; Evans, 1994; Katz, 1998; Laevers, 1994; Moss & Pence, 1994; Pascal & Bertram, 1994), mencionados por Figueiredo (2015), interessam-se pelo conceito de qualidade nos contextos de infância, tendo chegado a um consenso acerca dos seguintes aspetos, que

acabariam por alterar a sua compreensão: (1) o processo é essencial na definição de qualidade; (2) este é um conceito subjetivo e dinâmico que se baseia em valores, podendo, por isso, ser entendido por diversas perspectivas; (3) é determinante atender à contextualização do tempo e do espaço, bem como reconhecer a cultura e outros elementos de diversidade; (4) a qualidade é um processo em construção e (5) trata-se de um conceito construído socialmente.

Laevers (2000, citado por Figueiredo, 2015) acrescenta que a qualidade nestes contextos está relacionada, de forma íntima, com todos aqueles que a procuram ou exigem (e.g. crianças, pais, educadores e coordenadores).

Franco (2001, citado por Freitas-Luís, 2014), destaca o papel da avaliação na autorregulação do desempenho profissional. Para o autor, avaliar na educação permite conhecer os seus problemas de modo a procurar meios para encontrar soluções.

Atualmente, para além das dimensões *contexto* e *ação do educador* (e.g. infraestruturas e equipamentos disponibilizados, conteúdos abordados nas atividades e estilo do educador), as *metas*, *objetivos* e *resultados* (e.g. rankings das escolas) são elementos analisados aquando a avaliação da qualidade de um contexto de infância.

Em relação ao educador/adulto, a qualidade é, ainda, avaliada como um *processo*, dado que o mesmo participa no quotidiano das crianças e experiencia as suas vivências. Citando Figueiredo (2015), “. . . o *processo* engloba um dos mais importantes contributos da EDEX: as dimensões processuais *Bem-estar emocional* e *Implicação*, indicadores da qualidade em educação, que permitem avaliar o modo como o contexto proporciona à criança aprendizagens e desenvolvimentos efetivos” (p. 90).

De acordo com Laevers (2003, citado por Portugal & Laevers, 2010), os níveis de bem-estar e implicação constituem referências importantes para os profissionais que desejam melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No que respeita ao primeiro indicador processual de qualidade, Laevers define *Bem-estar emocional* como um estado de sentimentos onde a criança evidencia satisfação e prazer, encontra-se relaxada e denota serenidade interior, estando recetiva ao que a rodeia e bem consigo mesma. Para tal, a situação e o contexto satisfazem as suas necessidades básicas: físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de validação da sua competência, de significados e de valores (Laevers, 2005b, Laevers, Vandenbussche, Kog & Depondt, 1997, citados por Portugal & Laevers, 2010).

Este conceito reporta-se, assim, ao quanto a criança se sente “em casa”, pode ser ela mesma e tem as suas necessidades satisfeitas de forma adequada, o que pode ser avaliado através de múltiplos indicadores que permitem aferir o seu nível de bem-estar emocional, sendo eles: abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade e tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. Importa ressaltar que na avaliação dos níveis de bem-estar emocional, os indicadores listados não têm de estar todos presentes, nem devem ser interpretados de forma rígida, uma vez que este conceito se pode manifestar de diversas maneiras e que não se tenciona valorizar um temperamento ou funcionamento específico das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

No âmbito da operacionalização do conceito de bem-estar emocional, Laevers e Van Sanden (1997, citados por Figueiredo, 2015) desenvolveram uma escala com cinco níveis distintos (Tabela 1). Este *continuum* traduz-se na expressão quantitativa de uma realidade cujo significado é qualitativo. Com o seu uso não se pretende rotular as crianças, nem proceder a juízos de valor, mas antes compreender o seu vivido através da atitude experiencial (Portugal & Laevers, 2010). O mesmo aplica-se à escala de avaliação da Implicação (conteúdo abordado a seguir).

Tabela 1: Níveis de Bem-Estar Emocional (Figueiredo, 2015, p. 91)

Nível 1 e 2 A pessoa...	Nível 3 A pessoa...	Nível 4 e 5 A pessoa...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nunca ou raramente está feliz ▪ Nunca ou raramente está bem consigo própria ▪ Evidencia ou experiencia frequentemente perturbação ou tensão profunda ▪ Nunca ou raramente está aberta ou disponível para novas experiências ▪ Muito frequentemente evidencia vulnerabilidade e pouca flexibilidade ▪ Revela nenhuma ou pouca autoconfiança ▪ Nunca ou raramente é espontânea, não ousando ser ela própria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não se sente particularmente feliz nem infeliz ▪ Está bem consigo própria, em grau limitado ▪ Por vezes, evidencia ou experiencia perturbação ou tensão ▪ Por vezes, está aberta e disponível para novas experiências ▪ Por vezes, evidencia vulnerabilidade e alguma flexibilidade ▪ Tem autoconfiança limitada ▪ De vez em quando, é espontânea, ousando ser ela própria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em geral ou quase sempre, sente-se bem e está feliz ▪ Gosta de si própria, frequentemente ou quase sempre ▪ Irradia tranquilidade, frequentemente ou sempre ▪ Está aberta a novas experiências, frequentemente ou sempre ▪ Evidencia resiliência e flexibilidade frequentemente ou sempre ▪ Frequentemente ou sempre transpõe autoconfiança ▪ É espontânea, frequentemente ou sempre, sendo ela própria

Através da interpretação da tabela, os níveis 1 e 2 consideram-se muito baixos, pelo que a criança revela mal-estar, tristeza, pouca autoestima e autoconfiança, indisponibilidade para interagir com o meio que a rodeia e nenhuma ou pouca vitalidade/energia – são os níveis mais preocupantes e indesejáveis. Já o nível 3 é considerado médio ou neutro, em que a criança não parece estar triste ou feliz, embora pareça estar “bem” consigo própria, até um certo grau. De forma ocasional evidencia sinais de desconforto, podendo precisar de apoio, embora estes não sejam predominantes, já que se mostra disponível para novas vivências em outros momentos. Por sua vez, os níveis 4 e 5 consideram-se os níveis mais altos, onde a criança aparenta estar feliz, transmitindo vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e abertura para as demais relações com o ambiente.

Relativamente ao segundo indicador processual de qualidade, Laevers (1994, citado por Portugal e Laevers, 2010) define *Implicação* como sendo uma qualidade da atividade humana, determinada pelo ímpeto exploratório e pelo nível de desenvolvimento do indivíduo, tendo como resultado o seu desenvolvimento. Este parâmetro de qualidade é passível de ser caracterizado através dos indicadores: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.

Sobre a avaliação da implicação das crianças, Portugal e Laevers (2010) afirmam que este processo “. . . é largamente intuitivo e empático, pressupondo reconstrução da experiência do outro em nós próprios (colocarmo-nos na pele da criança, tornarmo-nos na criança que observamos para tentar sentir e perceber o seu vivido) – atitude experiencial” (p. 30). Desta forma, torna-se necessário considerar os significados das crianças, ao nível cognitivo, afetivo e motivacional, sendo que o observador deve mobilizar as suas capacidades de empatia, observação e interpretação e ter uma atenção apurada aos gestos e expressões das crianças, já que também se avaliam situações de carácter interno (e.g. sonhar acordado) que são extremamente difíceis de avaliar, em termos de implicação. Os mesmos autores referem que para retirar conclusões da implicação de uma criança, ou de um grupo de crianças, deve ser realizado um conjunto de observações ao longo do tempo e em diversas situações.

Oliveira-Formosinho (2009, citada por Freitas-Luís, 2014) refere que o envolvimento da criança é fortemente influenciado pelo empenho do adulto. Assim, o tipo de intervenção do profissional de educação influencia a ação da criança e, consequentemente, a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Laevers e Van Sanden (1997, citados por Figueiredo, 2015) desenvolveram, igualmente, um *continuum* de cinco níveis para avaliar a implicação (Tabela 2). O objetivo desta escala é avaliar a qualidade do contexto educativo (não da criança), i.e., visa perceber o que as condições do ambiente e as ofertas educativas provocam na criança, de forma a entender como esta funciona no contexto educativo em questão. Assim, não se trata da capacidade ou incapacidade da criança se implicar, mas do facto de isso acontecer ou não.

Tabela 2: Níveis de Implicação (Figueiredo, 2015, p. 94)

Nível 1 e 2	Nível 3	Nível 4 e 5
A pessoa...	A pessoa...	A pessoa...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nunca ou raramente está concentrada ▪ Interrompe a atividade, frequentemente ou sempre ▪ Nunca ou raramente está motivada ▪ Nunca ou raramente está mentalmente ativa ▪ Nunca ou raramente aprecia a exploração e construção ativa de conhecimentos ▪ Não mobiliza as suas capacidades no processo de aprendizagem ou fá-lo de forma ténue 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Está moderadamente concentrada ▪ Está “atenta” (por vezes com esforço) ▪ Não está realmente interessada nem motivada ▪ De alguma forma, está mentalmente ativa, mas sem grande intensidade ▪ Aprecia, de forma moderada, a exploração e construção ativa de conhecimentos ▪ Não mobiliza, verdadeira ou cabalmente, as suas capacidades no processo de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Está muito concentrada, frequentemente ou sempre ▪ Raramente ou nunca se distrai ou interrompe a atividade em curso ▪ Está, frequentemente ou sempre, interessada e verdadeiramente motivada ▪ Experiencia intensa atividade mental ▪ Aprecia plenamente a exploração ativa de conhecimentos, frequentemente ou sempre ▪ Opera nos limites das suas capacidades, frequentemente ou sempre

Os níveis 1 e 2 caracterizam-se como muito baixos, havendo pouco, ou mesmo nenhum, envolvimento por parte da criança que está mentalmente ausente, denotando uma atitude passiva e desinteressada pela exploração do meio. Quando concentrada, a criança distrai-se fácil e rapidamente, podendo perturbar os colegas. No nível 3, considerado médio, a criança denota realizar atividades com um objetivo/uma intenção, embora interrompa facilmente a ação quando surge um estímulo atraente. Não se verifica grande intensidade, concentração, motivação, prazer e desafio. Contrariamente aos primeiros níveis, os níveis 4 e 5 são indicados como altos e revelam uma intensa atividade mental da criança, sendo que esta está completamente implicada, podendo distrair-se apenas por momentos, o que até pode considerar frustrante dada a interrupção da

atividade. Observam-se sinais consideráveis de concentração, energia, persistência e criatividade. O que distingue estes dois níveis é a duração dos sinais de implicação: 50 a 75% no nível 4 e quase a totalidade no nível 5 (Figueiredo, 2015).

Avaliar a implicação consiste, invariavelmente, numa redução da realidade. Dado que este processo comporta uma análise qualitativa (à semelhança do parâmetro bem-estar emocional), é sempre subjetivo, sendo que não é simples, direto ou racional, e nem se traduz na soma dos demais sinais/indicadores de implicação. No entanto, avaliar a implicação aponta limitações da organização e dinâmica educativa e promove a reflexão dos profissionais no sentido de encontrarem meios e soluções mais adequadas para poderem fazer melhor, enriquecendo o contexto e potenciando o desenvolvimento (Laevers, 1995, citado por Portugal e Laevers, 2010).

Importa salientar que nas situações de interação social, para além da implicação, o bem-estar da criança é outra dimensão fundamental em todo o processo de avaliação da qualidade, tal como o são o clima do grupo e as relações estabelecidas entre pares e entre crianças e adultos (Portugal & Laevers, 2010).

Na Teoria da Perceção Ecológica, Gibson (entre outros autores a considerar), também procurou compreender a relação indivíduo-ambiente numa perspetiva ecológica, no sentido de entender como as crianças percecionam o meio que as rodeia e, de uma forma mais ampla, o comportamento humano, como se aborda no ponto que se segue.

2. Teoria da Percepção Ecológica

2.1. Origem e quadro conceptual

O crescente interesse por novas abordagens e teorias relacionadas com o estudo do comportamento humano, na década de 60, levou vários investigadores de diversas áreas da Psicologia a adotar uma perspectiva mais holística, contextualizada e ecológica na compreensão do comportamento “. . . como elemento constituinte de um sistema dinâmico que ocorre num contexto (no qual existem fatores físicos, sociais e culturais), num espaço e num tempo específicos” (Stokols, 1991, citado por Figueiredo, 2015, p. 1), pelo que os fenómenos intra-indivíduo se passam a considerar insuficientes para explicar o comportamento humano.

Posto isto, surge a Psicologia Ambiental. Apesar das diferentes conceções teóricas de alguns autores, as influências das demais áreas disciplinares (e.g. Arquitetura, Geografia, Ciências Bio/Ecológicas, Psicologia Social e Psicologia da Percepção) que deram origem a este domínio da Psicologia demarcaram os seus interesses de investigação, que se prendem com: a observação do indivíduo no seu contexto natural, as interações que este desenvolve nos ambientes físico e social e, ainda, a percepção e avaliação que o indivíduo realiza sobre o meio ambiente onde se insere (Moser, 1998, citado por Figueiredo, 2015). Os diversos contributos disciplinares na Psicologia Ambiental aumentam os seus domínios de intervenção, o que se estende a áreas como: a Geografia Social, Sociologia Ambiental e Ecologia Humana, o Planeamento Urbano (Moore, 1987; Pinheiro, 1997; Stokols, 1995, citados por Figueiredo, 2015) e a Educação de Infância. Os maiores contributos neste último domínio consistem no impacto/influência do espaço sobre a forma como as crianças, e mesmo os adultos, sentem, percebem e interagem com um determinado contexto (Campos-de-Carvalho & Sousa, 2008, citados por Figueiredo, 2015), o que é bastante útil para compreender os múltiplos contextos da interação criança-espaço e poder ampliar e melhorar as experiências vividas por si nesse espaço.

De acordo com Figueiredo (2015), em 1968, em paralelo ao aparecimento e desenvolvimento da Psicologia Ambiental, Barker, interessado no planeamento e na organização dos espaços exteriores, aprofunda o estudo das rotinas quotidianas de indivíduos no seu contexto natural, originando a Psicologia Ecológica, que possui um vínculo muito próximo com a Psicologia Social e a Ecologia. Posteriormente, em 1976,

o mesmo autor define o quadro conceptual desta subárea da Psicologia, introduzindo o conceito de “Behavioral-Settings” ou Espaços Comportamentais, o qual descreve como unidades de ecoação (Moreno, 2008, citado por Figueiredo, 2015) estruturadas onde estão abrangidas/os pessoas, objetos e ações, num determinado tempo e espaço. Deste modo, este é um conceito relacional, dado que as características do ambiente e do indivíduo estão interligadas, pelo que umas dependem e afetam as outras (Heft, 1988, citado por Figueiredo). Assim, como é explicado por Figueiredo (2015), o espaço comportamental pode ser compreendido como um cenário inserido num grande cenário (e.g. a cozinha, onde ocorre a interação criança-espaço, constitui-se um espaço comportamental dentro de um espaço mais amplo, materializado pelo recreio interior, onde se inserem outros espaços comportamentais como as mesas, o palco ou a cama das bonecas).

Quer a Psicologia Ambiental, quer a Psicologia Ecológica procuram compreender de que modo os indivíduos descrevem e percebem o ambiente onde estão inseridos, através de uma perspetiva que relaciona as ações dos indivíduos com os diversos elementos (físicos, sociais e culturais) que constituem o ambiente/espaço, perspetiva essa implícita na Teoria da Perceção Ecológica, desenvolvida por Gibson em 1979, igualmente conhecida como Teoria das Affordances (Figueiredo, 2015).

2.2. Conceitos: Affordances, Informação e Captação Ativa de Informação

A Teoria da Perceção Ecológica traduz-se numa abordagem naturalista cujo objeto de estudo é o indivíduo no seu ambiente natural. O principal objetivo de Gibson era compreender o processo de perceção numa perspetiva ecológica, pelo que as informações que lhe interessavam eram as que o indivíduo percecionava relativamente ao ambiente. Assim, o seu entendimento sobre a perceção afastou-se da visão tradicional da Psicologia da Perceção, já que o seu estudo visava a interação organismo-ambiente, ao invés de se focar exclusivamente nos processos mentais do indivíduo (Kyttä, 2003, citado por Figueiredo, 2015). Desta forma, Gibson e Pick (2000, citados por Figueiredo, 2015) apresentam a relação indivíduo-ambiente como um dos princípios base da Teoria da Perceção Ecológica e caracterizam-na como dinâmica, interativa e recíproca, uma vez que o ambiente fornece informações ao indivíduo sobre o que pode ser percecionado e, conseqüentemente, o indivíduo atua sobre o ambiente, exercendo a sua influência no mesmo. Quando esta reciprocidade se repercute no tempo e no espaço, ocorre um ciclo

de informação/percepção/ação, no qual o indivíduo e o ambiente se complementam. A figura 2 representa a reciprocidade existente entre o indivíduo e o ambiente.

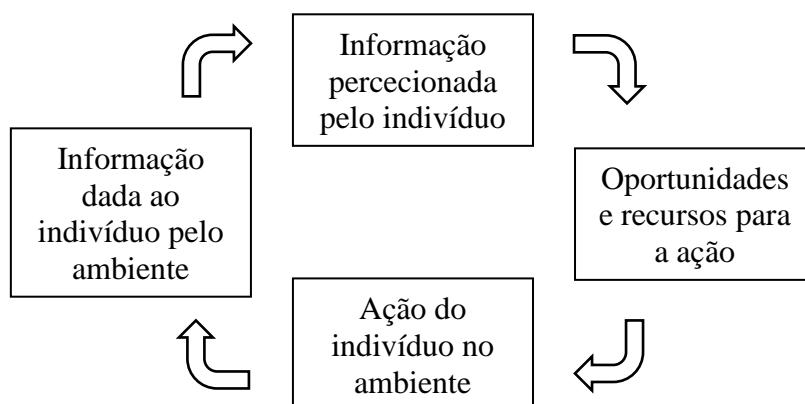


Figura 2: Ciclo de reciprocidade ativa indivíduo-ambiente (Figueiredo, 2015, p. 3)

Este ciclo pode compreender-se da seguinte forma: o ambiente disponibiliza informação ao indivíduo e dessa informação o indivíduo apenas percebe aquela que vai ao encontro dos seus interesses e necessidades, o que se traduz em oportunidades e recursos para a ação. Ao agir no ambiente/espço, o indivíduo depara-se com mais informação, pelo que percebe novas possibilidades que se concretizam em novas ações. Como Gibson e Pick (2000, citados por Figueiredo, 2015) esclarecem, “esta atribuição de significado (percepção), e posterior utilização da *affordance*, exige . . . uma sintonia entre as capacidades e interesses do indivíduo (dimensões e capacidades físicas, necessidades sociais e intenções do momento) e os recursos/oportunidades de ação do ambiente” (p. 5). Este ciclo relaciona os seguintes conceitos, aludidos pelos autores em questão (2000, citados por Figueiredo, 2015): *Affordances* (oportunidades de ação), *Informação* e *Captação Ativa de Informação*.

No que diz respeito ao conceito de *Affordance*:

The *affordances* of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill... I mean by it something that refers to both the environment and the animal... It implies the complementarity of the animal and the environment. (Gibson, 1986, p. 127)

Este conceito foi definido por Gibson, em 1966, e permite considerar o “espaço entre” o ambiente e o indivíduo através da sua atribuição de significado funcional aos

recursos que o ambiente disponibiliza (Heft, 2003, citado por Figueiredo, 2015). Desde então este termo tem sido usado e adaptado por vários autores no que diz respeito às possibilidades de jogo e aprendizagem que o espaço oferece às crianças, especialmente às crianças mais novas, bem como tem sido utilizado, em particular, no contexto de aprendizagem do espaço exterior (Figueiredo, 2015; Waters, 2016).

Gibson (1986) afirma que o ambiente determina o que o indivíduo pode fazer e sugere que aquilo que o indivíduo percebe inicialmente quando observa um dado objeto são as suas affordances, ou seja, as suas oportunidades de ação, e não as suas qualidades, argumentando que o significado é observado antes das propriedades (cor, forma, textura, tamanho...), ou seja, aquilo a que prestamos atenção é ao que o objeto nos possibilita fazer. O autor (1986) acrescenta que as affordances são invariáveis, i.e., não mudam consoante as necessidades do indivíduo: este pode percebê-las ou não, mas elas estão sempre lá para serem percebidas. De facto, cabe ao indivíduo perceber as affordances mediante os seus interesses e necessidades do momento (Gibson & Pick, 2000; Clark & Uzzel, 2002; citados por Figueiredo, 2015). Assim, o mesmo ambiente pode oferecer diferentes affordances a diferentes indivíduos, sejam elas atualizadas ou não (como se explica no ponto 2.3), podendo-se concluir que as affordances percebidas são específicas para cada indivíduo, dada a relação única e bidirecional entre indivíduo-ambiente.

Segundo Heft (2003, citado por Figueiredo, 2015), as affordances também se relacionam com o contexto onde se inserem. Exemplificando: geralmente uma cadeira é percebida como assento ou apoio, no entanto, o local onde está inserida pode variar essa percepção, como é o caso de estar em casa ou num museu. Caso esteja num museu, a cadeira passa a ser percebida como algo a observar e contemplar, deixando de ser percebida como assento ou apoio.

Para além disso, como Figueiredo (2015) indica, a situação do momento também determina a percepção das affordances, pelo que um mesmo espaço físico pode materializar contextos diferentes em momentos diferentes: um grupo de crianças pode estar no espaço de recreio interior em atividades livres ou orientadas pelo adulto.

No seu trabalho, Gibson (1986) referiu, ainda, que não existem apenas affordances físicas (relacionadas com objetos, equipamentos, superfícies, entre outros), mas que estas também podem ser sociais (provenientes de animais, outros organismos e interações sociais), pelo que as affordances mais ricas e complexas são as promovidas pelos humanos e remete para a necessidade da sua percepção, dado que acarretam tanto

benefícios, como danos. O autor (1986) elencou, de igual modo, possíveis affordances para humanos, nas quais se incluem: meio/ambiente, substâncias, superfícies e layouts, objetos (fixos e não fixos), outras pessoas e animais, locais e esconderijos.

Todos estes elementos consistem em *Informação* disseminada no espaço e no tempo. Tendo em conta que o indivíduo se apropria da informação de uma forma ativa, i.e., através da ação direta no ambiente (Figueiredo, 2015), a informação que o próprio obtém condiciona a sua possibilidade de perceber affordances, o que, por sua vez, lhe permite caracterizar e perceber o ambiente que o rodeia. Deste modo, quando age no ambiente, a criança que, por exemplo, explora um dado objeto, obtém informação a partir de diferentes pontos de vista, sendo que ao mesmo tempo altera, de forma constante, a sua relação com objetos, pessoas, limites e objetivos (Figueiredo, 2015).

Esta procura ativa de informação leva-nos ao conceito de *Captção Ativa de Informação* (Figura 3). Ao procurar ativamente informação, no sentido de orientar as suas ações e perceber o ambiente onde está inserido, o indivíduo produz novo conhecimento, o que lhe confere informação sobre as possibilidades do ambiente e, ainda, permite testar capacidades e limites (Cosco, 2006; Gibson & Pick, 2000; citados por Figueiredo, 2015).

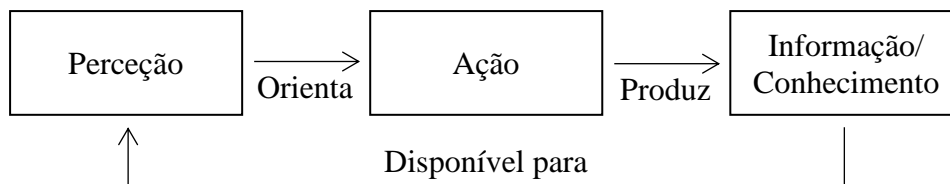


Figura 3: Captção ativa de informação (Figueiredo, 2015, p. 8)

Em suma, perceber um determinado ambiente traduz-se no culminar “. . . de um processo ativo de obtenção de informação, sendo o movimento e a exploração dimensões essenciais (Said, 2008). Ao explorar o ambiente de uma forma continuada, a criança descobre/perceciona progressivamente mais affordances através da informação obtida” (Figueiredo, 2015, p. 8). Por forma a promover o desenvolvimento holístico da criança, deve considerar-se a existência de espaços plenos de informação e impulsionadores da percepção de novas affordances (Gibson, 1986; Gibson & Pick, 2000, citados por Figueiredo, 2015).

Uma vez que a Teoria das Affordances nos ajuda a compreender e explicar como as crianças experienciam e percebem os seus ambientes, importa referir os contributos

de Heft e Kyttä ao trabalho de Gibson, já que estes materializam avanços importantes no entendimento da interação em questão, relevantes para o presente trabalho.

2.3. Os contributos de Heft e Kyttä

Heft foi um dos primeiros psicólogos a utilizar a Teoria da Percepção Ecológica de Gibson (Figueiredo, 2015). Este autor (1988, citado por Waters, 2016) define o conceito de *affordance* como os significados funcionais das propriedades do ambiente considerados pelo indivíduo, sugerindo que as crianças reparam no que pode ser feito num dado espaço, ao contrário dos adultos que percebem os elementos que esse espaço possui, corroborando a teoria de Gibson ao posicionar as *affordances* como uma relação entre o indivíduo e o ambiente. Apesar de reconhecer as limitações da sua perspectiva, o autor assume que se podem antecipar os múltiplos significados funcionais de um espaço conhecendo o indivíduo em questão (Waters, 2016), tendo elaborado uma taxonomia com dez categorias (e.g. Superfícies planas, relativamente suaves; Objetos apreensíveis/soltos; Abertura; Esconderijo e Material moldável), onde cada categoria possui, no mínimo, duas *affordances* (oportunidades de ação) distintas que facilitam a sua descoberta (Figueiredo, 2015). No entanto, como Waters (2016) esclarece, não podemos, enquanto adultos, garantir que certas propriedades possibilitam certas atividades em determinados momentos ou circunstâncias, já que isso omite a essência perceptual da *affordance*: o espaço apenas possibilita uma atividade se a atividade for percebida como executável pelo indivíduo, sendo que a autora complementa que nos devemos basear na efetiva interação criança-espaço e não nas ideias dos adultos sobre o que as crianças poderão fazer no espaço.

Com o intuito de descrever espaços ideais das crianças (em 1995), Kyttä (2002, citada por Figueiredo, 2015) adota a taxonomia de Heft, realizando algumas alterações: retira a categoria Abertura e insere as *affordances* Sociais. A introdução desta categoria visa compreender que elementos do ambiente se relacionam com a atividade social das crianças nos espaços exteriores – área considerada por Kyttä como pouco estudada.

De acordo com os seus autores, ambas as taxonomias possibilitam avaliar as qualidades de um espaço das crianças (especialmente entre os 4 e os 12 anos) no que respeita ao que este permite fazer (Figueiredo, 2015).

Heft (1989) distingue, ainda, *affordances potenciais* e *atualizadas*, de forma a clarificar as críticas apontadas por outros autores relativas à pertença das *affordances* ao

ambiente físico/material ou à dimensão interior e subjetiva dos indivíduos (Figueiredo, 2015).

Segundo Heft (citado por Figueiredo, 2015), as affordances potenciais são qualidades do ambiente, infinitas e independentes do indivíduo, passíveis de ser percebidas por este, i.e., affordances que poderão ser percebidas pelo indivíduo e promover a sua ação, ou não, caso não sejam percebidas.

As affordances atualizadas requerem a percepção e ação do indivíduo com o ambiente, i.e., correspondem ao que efetivamente este percebeu nessa interação, sendo reveladas pela sua ação. Podem ser compreendidas como: (1) affordances percebidas, (2) affordances utilizadas e (3) affordances modeladas (Heft, 1989, citado por Figueiredo, 2015). Múltiplos fatores – qualidades do indivíduo, suas intenções no momento, fatores sociais e/ou histórico-culturais – influenciam as affordances potenciais que serão percebidas. Assim, estas (affordances percebidas) correspondem a propriedades funcionais do ambiente percebidas pelo indivíduo, que proporcionam uma ação, e podem considerar-se affordances atualizadas de modo passivo (uma vez que a sua percepção não implica que o indivíduo atue). Quanto às affordances utilizadas, os mesmos fatores (individuais, sociais e histórico-culturais) determinam quais das affordances percebidas são utilizadas, bem como quando. As affordances utilizadas definem-se, então, como propriedades funcionais do ambiente utilizadas pelo indivíduo numa dada ação. Em relação às affordances modeladas, estas referem-se às propriedades do ambiente alteradas/transformadas pelo indivíduo através da sua ação (e.g. a criança modela a massa de modelar e produz algo novo) (Figueiredo, 2015).

Kyttä (2003, citada por Figueiredo, 2015) compreende as affordances utilizadas e modeladas como affordances atualizadas de forma ativa. De acordo com Heft (1989) e Shotter (1983, citados por Figueiredo, 2015), ao analisar as affordances potenciais e atualizadas denota-se um ciclo: cada indivíduo/criança influencia as affordances potenciais que são selecionadas/percebidas, o que afeta as affordances disponíveis para os outros. Assim, segundo Heft, as affordances existem algures num espaço entre o indivíduo e o ambiente, pelo que as affordances potenciais são descritas como qualidades do ambiente e as demais affordances atualizadas são integradas no domínio individual/do sujeito, como demonstra o esquema da figura 4.

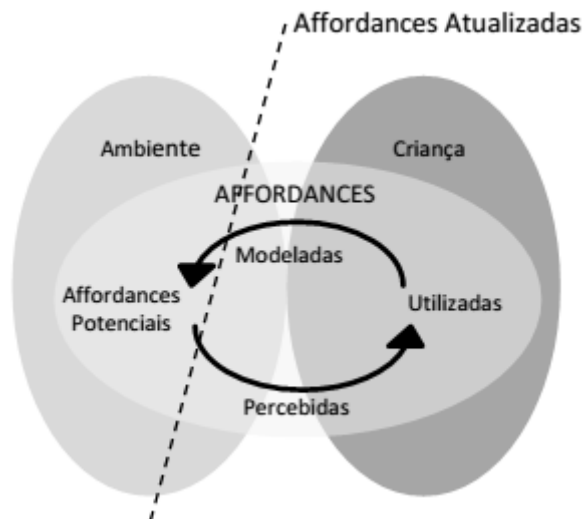


Figura 4: Affordances Potenciais e Atualizadas de acordo com Heft (Kyttä, 2003, citada por Figueiredo, 2015, p. 16)

Porém, a perspectiva adotada por Heft (1989) não coincide com a perspectiva defendida por Gibson (1986), que não separa o indivíduo do ambiente, nem preconiza a sua relação (dualismo indivíduo-ambiente) (Figueiredo, 2015). Na figura 5 apresenta-se a concepção de Gibson, englobando os diferentes níveis de affordances sugeridos por Heft.



Figura 5: Affordances Potenciais e Atualizadas com base em uma perspectiva não dualística da relação indivíduo-ambiente (Kyttä, 2003, citada por Figueiredo, 2015, p. 16)

Para Gibson (1986), algumas affordances do ambiente são positivas, i.e., benéficas ao indivíduo, no entanto, outras podem ser percebidas como negativas ou prejudiciais, acarretando perigos. O autor salienta que estas particularidades dos

elementos do ambiente devem ser entendidas tendo como referência um determinado observador, e não como propriedades da sua experiência, pois como o autor indica, não se tratam de valores subjetivos, sentimentos de prazer ou dor adicionados a percepções neutras. De facto, uma affordance que possa ser prejudicial a um indivíduo, pode não o ser para outro, dependendo das características do indivíduo observador em questão e da forma como os elementos do ambiente são utilizados. Assim, Gibson rejeita a teoria da existência de dois mundos separados, pelo que não posiciona as affordances no domínio do ambiente, nem do indivíduo, referindo que apenas existe um ambiente onde se incluem múltiplos observadores com oportunidades ilimitadas para viverem aí.

Miller, Shim e Holden (1998, citados por Figueiredo, 2015) expõem a negligência das dimensões positivas e negativas do ambiente nas investigações que se têm realizado, enquadradas na Teoria das Affordances de Gibson. Kytä (2003, citada por Figueiredo, 2015) acrescenta que a maior parte dos estudos aborda as affordances positivas, descuidando os aspetos negativos, os perigos e constrangimentos de ação (conceito que Kytä introduz e se explica mais à frente). A figura 6, elaborada por Kytä, representa a sua conceção de affordances, onde se incluem os vários níveis de affordances (introduzidos por Heft), inclusive as negativas (destacadas por Gibson). “As setas castanhas indicam situações em que a percepção de uma affordance negativa leva ao evitamento, fuga ou modelação da affordance” (Kytä, 2003, citada por Figueiredo, 2015, p. 17).



Figura 6: Affordances de diversos níveis, incluindo as affordances negativas (Kytä, 2003, citada por Figueiredo, 2015, p. 17)

Quando confrontado com uma affordance negativa, o indivíduo tem a opção de fuga (e.g. a criança foge quando se aproxima um animal que desconhece), evitamento (e.g. a criança chama o adulto para a ajudar a descer o escorrega alto) ou pode decidir utilizá-la, enfrentando o desafio e testando os seus limites (e.g. a criança desce o escorrega sozinha, mesmo achando este alto demais), podendo transformar a affordance (Figueiredo, 2015).

No entanto, a percepção de uma affordance como negativa não significa que ocorra sempre uma ação de fuga, evitamento ou utilização por parte do indivíduo, uma vez que o acesso a essa affordance pode ser condicionado, ou mesmo vedado, por outro indivíduo, impedindo este, assim, qualquer ação sobre ela (e.g. a educadora que percebe um espaço com affordances negativas, por existir uma árvore que dá para trepar, e decide transformar esse espaço colocando estacas altas à volta da árvore, para que as crianças não consigam trepá-la).

Há que considerar, também, o contexto cultural do ambiente, no que se refere às regras de utilização de um dado espaço (sejam elas implícitas ou explícitas), bem como aos acordos estabelecidos entre os indivíduos. Estas condicionantes, socialmente construídas, relacionam-se com as “formas adequadas de comportamento” – reconhecidas por Gibson (Kyttä, 2003, citada por Figueiredo, 2015) – que se esperam do indivíduo, funcionando muitas vezes a um nível oculto. Se estas normas de conduta forem rígidas e inflexíveis limitam a ação do indivíduo, podendo condicionar a sua aprendizagem e prejudicar o seu desenvolvimento (Waters, 2016). Deste modo, a forma como o indivíduo percebe e utiliza os demais espaços é igualmente influenciada por fatores histórico-culturais.

Para o usufruto pleno das affordances disponibilizadas pelo espaço, é fundamental “. . . permitir e encorajar o livre acesso às atividades, experiências e recursos aí existentes, uma vez constituírem *per si* um convite à exploração, investigação e solução de problemas” (Figueiredo, 2015, p. 18).

Porém, devido aos vários constrangimentos enumerados (individuais, físicos, histórico-culturais e sociais), o acesso a essas oportunidades de ação nem sempre é garantido, o que compromete a autonomia e livre iniciativa da criança, tal como a atualização das affordances potenciais (Kyttä, 2004, e Sandseter, 2009, citados por Figueiredo, 2015).

Com o intuito de esclarecer o modo como estes fatores afetam a atualização das affordances, Kyttä (2003, 2004, 2006, citada por Figueiredo, 2015) elaborou um esquema

(Figura 7) onde está representado o ambiente ecológico, i.e., o ambiente perceptível (com significado funcional) e as affordances potenciais, que a mesma autora divide em três subgrupos: (1) *campo promotor de ação* (Field of Promoted Action – FPA), (2) *campo constrangedor de ação* (Field of Constrained Action – FCA) e (3) *campo livre de ação* (Field of Free Action – FFA). Cada subgrupo das affordances potenciais reflete o modo como as affordances são atualizadas.

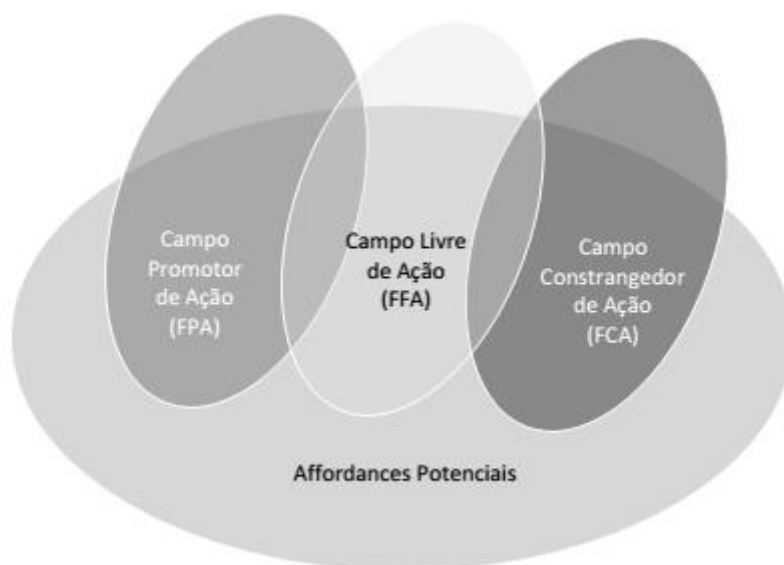


Figura 7: Esquema do ambiente ecológico como affordances potenciais, cujas atualizações são reguladas pelos campos das ações promovidas, livres e constrangidas (Kyttä, 2006, citada por Figueiredo, 2015, p. 19)

De acordo com a análise de Figueiredo (2015) do esquema apresentado, o primeiro subgrupo, FPA, é regulado por critérios aceites social e culturalmente e define que affordances podem ser percebidas, onde (lugar), em que momento e de que modo estas podem ser atualizadas, promovendo, assim, ativamente as affordances.

Uma vez que se podem promover affordances, estas também se podem limitar, pelo que surge o segundo subgrupo, FCA, que, à semelhança do FPA, influencia a percepção, utilização e modelação das affordances, porém, de modo inverso. O constrangimento da atualização das affordances pode ser realizado de formas distintas, “. . . nomeadamente através da restrição direta da ação, do desvio da atenção da criança para outro ponto de interesse ou, ainda, através de explicação verbal” (Figueiredo, 2015, p. 18). Para além destas condicionantes, a atualização das affordances também pode ser condicionada pelo espaço e os objetos, no que concerne às suas características e

configuração/design (e.g. oferta limitada de material às crianças, o que pode adiar ou até não permitir a atualização de affordances; acessibilidade desigual para diferentes crianças aos elementos do espaço: quando uma criança em cadeira de rodas não acede a um espaço por não existir uma rampa ou quando algo está muito acima da sua altura e a criança sozinha não consegue chegar). Quando se equaciona uma solução para um dado constrangimento (e.g. construir uma rampa), passa-se a promover ativamente a ação, passando a estar, portanto, perante um FPA.

O FFA, terceiro e último subgrupo, consiste nas affordances do ambiente que a criança descobre e atualiza de forma autónoma e livre. A qualidade e quantidade da atualização destas affordances dependem de fatores internos ao sujeito, como o seu tamanho, desenvolvimento ao nível da perceção, aptidões motoras e sociais, interesses, expectativas, entre outros.

As condicionantes histórico-culturais e sociais referidas anteriormente influenciam a atualização das affordances positivas e negativas, podendo ocorrer a restrição ou promoção social da perceção e ação da criança, embora que esta possa atualizar essas affordances mesmo que de uma forma socialmente não aceite, ou ao nível do FFA. Isto explica a sobreposição observada na figura 7 do FFA sobre o FPA e o FCA. O facto destes três campos se estenderem às affordances potenciais deve-se à possível modelação de affordances, sendo que estas passam a constituir novas affordances válidas para os outros observadores. A área do campo FFA não comum aos restantes campos simboliza o desconhecimento da criança de todos os fatores socioculturais que existem que poderiam influenciar as affordances descobertas de forma independente (Kyttä, 2003, 2004, 2006, citada por Figueiredo, 2015).

Expostos os contributos de Heft e Kyttä, é pertinente salientar que o número de affordances atualizadas pela criança aumenta à medida que esta interage com o espaço, através do movimento e da exploração. Contudo, esta atualização pressupõe que a interação criança-espço seja ativa e de qualidade e pode exprimir-se através do jogo (Figueiredo, 2015).

2.4. Interação criança-espço no recreio interior expressa pelo Jogo Livre

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. . . . Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. . . .

As escolas serão gaiolas? (Alves, 2002, pp. 29-30)

O “voo” da citação apresentada compreende-se como o jogo através do qual a criança se expressa, sem o qual ela não vive, afinal ele é condição da sua existência. Negá-lo ou limitá-lo significa contrariar a natureza da criança, cortar as suas “asas”, “engaiola-la”. Por isso as escolas são “gaiolas” ou “asas”, sendo responsáveis pelo “voo” (jogo) que encorajam, ou não, e isso é coisa séria.

Antes de mais importa salientar que o direito da criança a tempos livres e a participar em jogos próprios da sua idade é reconhecido no Artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2004), adotada por Portugal em 21 de setembro de 1990. O mesmo Art.º estabelece que devem ser organizadas formas adequadas de tempos livres e atividades recreativas, em condições de igualdade que beneficiem as crianças. Por sua vez, o Artigo 12 dá voz à criança, garantindo o seu direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, devendo a sua opinião ser tida em consideração (UNICEF, 2004).

É por excelência na atividade livre, ou jogo, onde a criança exerce a sua iniciativa. Quando joga, a criança pode implicar-se totalmente na atividade que realiza, atividade da qual retira prazer enquanto se desenvolve (de forma inconsciente), ao seu próprio ritmo e nível de desenvolvimento e desafio (Portugal & Laevers, 2010).

Segundo Figueiredo (2015), o impacto do espaço no comportamento de jogo da criança tem atraído investigadores de várias áreas do saber, nomeadamente da Psicologia, da Educação e da Saúde. A autora (baseada em diversos autores como: Van Valkenberg, Henniger, Ellis, Moore e Rogers) refere que a maioria dos estudos é realizada em contexto

de jardim de infância e se centra no jogo das crianças em tipos de espaços distintos (onde se englobam os espaços exteriores tradicional, contemporâneo e de aventura), entendidos numa perspetiva mais ampla ou então em elementos específicos do espaço (e.g. equipamentos de atividade física e materiais soltos ou móveis). A mesma autora conclui que os estudos dos padrões de comportamento e da interação criança-espaço de jogo ainda são reduzidos.

Atendendo à Teoria das Affordances, o jogo traduz-se numa experiência ecológica pela qual a criança percebe o espaço envolvente, através do ciclo percepção/ação/informação, o que é fomentado por espaços promotores de affordances (Figueiredo, 2015).

Percecionar globalmente um espaço traduz-se numa síntese de diversos dados sensoriais, sejam eles visuais, auditivos, quinestésicos, olfativos ou térmicos. Se um sentido for mais estimulado ou relevante que outro/s, a criança perceberá o espaço de forma diferente e a sua relação com esse espaço será, igualmente, distinta. De acordo com Hall (n.d., citado por Carneiro, Leite & Malpique, 1983), e como mencionado anteriormente por outros autores, as culturas dos indivíduos influenciam a informação que estes percebem, bem como a informação que eliminam. Ainda que estes modelos perceptivos ocorram naturalmente, sem os indivíduos terem consciência, uma vez adquiridos fixam-se para sempre. Desta forma, importa conhecer as demais culturas para conhecer e compreender que aspetos se consideram relevantes ou não num dado espaço e que significados funcionais são atribuídos pelo indivíduo. A interação criança-espaço é, pois, o resultado da percepção da criança sobre o espaço, bem como esta (percepção) é afetada por aquilo que o espaço oferece, não esquecendo que as affordances percebidas não promovem o mesmo tipo de ação em todas as crianças (Heft, 1988, citado por Figueiredo, 2015).

Embora a interação criança-espaço ocorra de uma forma complementar e se constitua um todo, sendo a sua divisão por partes artificial e utópica como Figueiredo (2015) refere, a sua análise, no estudo empírico, foi realizada em diferentes dimensões: (1) qualidade das interações ao nível do bem-estar e implicação, (2) interações expressas pelo jogo livre (quanto às interações sociais e aos tipos de jogo) e (3) interações com materiais e equipamentos (fixos e móveis), de modo a facilitar a sua compreensão, bem como a elaboração do estudo.

Dada a relevância que o jogo assume neste trabalho, uma vez que corresponde à forma como a criança se exprime na sua interação com o espaço, nos momentos de jogo

livre, importa considerar o conhecimento que existe sobre este termo, no que diz respeito à sua definição, características e categorização.

2.4.1. Clarificação do conceito e características do Jogo

O comportamento lúdico assume uma dimensão ancestral. De acordo com Huizinga (1951, citado por Neto, 2009), ele é anterior à cultura. Para Neto (n.d.), este é fácil de identificar, mas difícil de definir.

Apesar da concepção da terminologia usada nos demais estudos da área não ser precisa, nem consensual, devido à diferente atribuição histórica e cultural de significados aos termos *brincar*, *jogar*, *brincadeira* e *jogo*, de acordo com os diversos contextos e situações, o termo usado neste trabalho é, designadamente, o de *jogo*, como se passa a fundamentar.

De acordo com Lindquist (2001, citado por Alves, 2015), o ato de jogar está associado a uma forma e função próprias e singulares, pelo que é inerente a um determinado tempo, espaço e cultura. Segundo Goldstein (1994), “play does not occur in a vacuum. Important events and relationships in children’s lives are reflected in their play themes. Play is also a mirror of social life, but always a distorting mirror” (p. 2). Como Kishimoto (1996) afirma, a diversidade de fenómenos considerados como jogo revela o quanto é complexa a tarefa de defini-lo. A mesma autora, baseada nas obras de Brougère (1993), Henriot (1989) e Wittgenstein (1975), expõe que esta complexidade aumenta quando um dado comportamento é considerado como *jogo* ou *não-jogo*, dependendo do significado a ele atribuído por diferentes culturas e épocas. Assim, a noção de *jogo* é válida para o grupo social que o compreende e expressa pelo meio da linguagem que partilha, enquanto instrumento de cultura dessa sociedade.

Para além disso, segundo Figueiredo (2015), o termo *jogo* é vulgarmente utilizado por vários autores de referência do ramo da Psicologia, dos quais se destacam Piaget, Vygotsky, Smilansky, Senda, Parten e Rubin. Uma vez que este trabalho se insere, em parte, nesse domínio, considera-se apropriado adotar esta designação, não obstante os restantes fatores indicados.

Wittgenstein (1975, citado por Kishimoto, 1996) atribui a explicação deste termo ao: uso, tipo de jogo e sentido que lhe é atribuído. O autor refere-se à *família* do jogo para englobar todas as características que o definem e balizam, que importam considerar para uma melhor compreensão da sua natureza e conceito.

Huizinga (1951, citado por Kishimoto, 1996) aponta como características do jogo: o *prazer*, o *cariz “não sério”* e *fictício/imaginário*, a *liberdade* (atividade voluntária), a *separação do cotidiano*, as *regras* e a *limitação no tempo e espaço*. Ressalva-se que com “não sério” não se pretende dizer que o jogo da criança não é uma atividade séria, mas remete-se ao sentido lúdico/cômico do jogo. Em relação às regras, estas organizam e orientam o jogo e podem ser explícitas ou implícitas, podendo ser internas funcionando a um nível oculto, o que também é preconizado por Callois (1958), Fromberg (1987) e Christie (1991, citados por Kishimoto, 1996). A sequência própria do jogo (no tempo e espaço) é referida, de igual modo, por Callois.

Apesar do prazer ser um aspeto destacado por vários autores (Huizinga, 1951 e Christie, 1991, citados por Kishimoto, 1996; Rubin, Fein e Vandenberg, 1983 e Smith, 2006, citados por Figueiredo, 2015), Vygotsky (n.d., citado por Kishimoto, 1996) introduz o *desprazer*, explicando que a criança revela esforço e mesmo desprazer na concretização do objetivo do seu jogo, o que atua no domínio cognitivo da criança.

Seguindo a linha de pensamento de Huizinga (1951), Callois (1958) acrescenta como características a *incerteza do jogo* e o seu *caráter improdutivo*. A incerteza prende-se com a ação da criança não ser previsível, já que esta depende de múltiplos fatores, internos e externos, sendo por isso incertos os seus resultados. Quanto à natureza improdutiva do jogo, defendida igualmente por Christie (1991), dado que este é motivado pela ação voluntária da criança, ele é um fim em si mesmo, pelo que é relevante o processo e não o resultado.

Para Fromberg (1987), à semelhança de Huizinga (1951), Callois (1958) e Christie (1991), o jogo caracteriza-se como *voluntário* ou *intrinsecamente motivado*, partindo da motivação intrínseca da criança. Se for imposto, deixa de ser jogo, pelo que Costa (1991, citado por Kishimoto, 1996) concluiu que as crianças interpretam como jogo apenas as atividades que elas começam e mantêm. Assim, o jogo define-se pela sua intenção lúdica.

Rubin et al. (1983) e Meire (2007, citados por Figueiredo, 2015) defendem, ainda, um forte envolvimento da criança no jogo (também indicado por Christie, 1991), sendo que Meire refere a diversão e a atração como domínios centrais para entender este termo.

Ainda que estes pontos comuns do jogo auxiliem a compreensão do seu conceito e interliguem a *família* dos jogos, este termo continua a considerar-se ambíguo, complexo e, por vezes, difícil de identificar no terreno (Figueiredo, 2015). Uma definição sucinta do conceito de jogo em situações não formais é a de Neto (2004): “jogo é o processo de

dar liberdade à criança para exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos” (p. 14).

O ponto seguinte pretende dar mais alguns contributos para a compreensão deste conceito, remetendo-se às dimensões e categorias do jogo usadas no estudo empírico (Capítulo II), com base no trabalho de Figueiredo (2015).

2.4.2. Categorias do jogo

Segundo Figueiredo (2015), à semelhança da sua definição, categorizar o jogo não é tarefa fácil, sendo até considerada uma tarefa utópica para certos autores, dadas as várias taxonomias existentes na literatura e as tentativas de operacionalizar o jogo em categorias simples e estáticas, sendo este extremamente complexo e dinâmico.

Alicerçada em autores como Parten, Piaget, Smilansky, Rubin, Senda, Gallahue e Fjørtoft, a autora supramencionada apresenta um conjunto de dimensões consideradas pertinentes nos sistemas de categorização do jogo (livre) no contexto infantil, as quais se expõem de seguida, embora que de forma global. Importa salientar que o sistema de categorias que a autora usou na sua investigação serviu de suporte ao estudo empírico desenvolvido neste trabalho, tendo sido devidamente adaptado (Anexos 10 e 11).

Dimensão Social

Esta dimensão centra-se nas interações sociais das crianças e refere-se ao seu grau de participação social (onde se englobam aspetos como: motivação para a interação, regulação de emoções, competências sociais e conversação ativa), sendo codificadas seis categorias de análise. Ainda de acordo com Figueiredo (2015) (a partir da taxonomia de Parten, de 1932), apresenta-se um resumo de cada categoria:

- *Comportamento desocupado* – a criança não parece estar em atividade, mas observa os estímulos que lhe suscitam atenção. Quando nada a cativa, pode deambular pelo espaço, permanecer imóvel, acompanhar um adulto ou interagir com o seu corpo.
- *Comportamento de observação* – categoria semelhante à anterior. A criança apenas observa outras crianças e embora possa dialogar ou dar a sua opinião, não participa no/s jogo/s.

- *Jogo solitário* – aparentemente a criança sente-se desconfortável com os pares e evita o contacto com eles. Assim, joga sozinha, encontrando-se, até, afastada dos colegas. Se existir interação, esta é pontual.
- *Jogo paralelo* – relaciona-se com o anterior. A criança joga sozinha dentro de um grupo, i.e., está próxima dos pares, pelo que as suas atividades podem ser idênticas e usar os mesmos equipamentos, mas os materiais raramente são partilhados. Pode haver diálogo, mas cada criança continua o seu jogo, sem querer interagir e partilhar a atividade.
- *Jogo associativo e Jogo cooperativo* – revelam uma interação social positiva. Há uma organização das atividades do grupo nos dois jogos, sendo esta consideravelmente superior no jogo cooperativo do que no associativo. No jogo associativo as crianças jogam cada uma por si, embora possam interagir e partilhar materiais, havendo alguma reciprocidade e contactos físicos e verbais, ainda que reduzidos. No jogo cooperativo a interação e a partilha são visivelmente maiores, podendo haver crianças a liderar o grupo.

No estudo de Parten (com crianças entre os 2 e 5 anos), o jogo solitário e o jogo paralelo foram os mais observados em crianças mais novas, enquanto o jogo organizado predominou em crianças mais velhas, ao que “Parten refere a existência de correlação (.61) entre a participação social das crianças e a sua idade” (Figueiredo, 2015, p. 28).

Aparentemente as crianças preferem a interação com os pares do mesmo género e da mesma idade (Neto, 1997b, citado por Rebolo-Marques, 2000; Maccoby, 2003, citada por Rebolo-Marques, 2006), devido às diferentes formas de socialização (Rebolo-Marques, 2006): “enquanto eles preferem grupos maiores e fazem mais jogos de caça e de luta, elas juntam-se mais aos pares e fazem atividades mais sedentárias” (p. 15), promovendo a segregação sexual.

Rubin, Fein e Vandenberg (1983, citados por Rebolo-Marques, 2006) referem que as “influências culturais e classe social podem por si só provocar grandes diferenças nos jogos praticados” (p. 10).

Dimensão cognitiva

Entre outros autores, Figueiredo (2015) aponta o contributo de Piaget (1962) e Smilansky (1968) como fundamentais nesta dimensão. Segundo a autora, Piaget: (1) relaciona o jogo com o desenvolvimento cognitivo que emerge do equilíbrio entre a

assimilação e a acomodação, após o qual surge a adaptação; (2) refere o predomínio da assimilação face à acomodação, no processo de jogo e (3) indica que o jogo revela o nível de desenvolvimento cognitivo da criança, apresentando três fases evolutivas do jogo: *jogo de exercício/funcional*, *jogo simbólico* e *jogo com regras*. A esta classificação, Smilansky acresce o *jogo construtivo* (Figueiredo, 2015). Assim, contabilizam-se quatro tipos de jogo:

- *Jogo de exercício/funcional* – surge dos 0 aos 2 anos e permanece pela infância. Concretiza-se por atividades e movimentos musculares simples e repetidos, motivados pela necessidade biológica de movimento físico. A criança desenvolve-se durante a manipulação dos objetos, vivenciando experiências através das quais conhece o espaço.
- *Jogo simbólico* – ocorre entre os 2 e os 6 anos. A criança representa simbolicamente o mundo social, inventando objetos e papéis, i.e., interioriza a realidade e os comportamentos adultos, através do jogo onde cria um mundo imaginário e desempenha diversos papéis, sozinha ou com os pares, sendo participante ou observadora.
- *Jogo com regras* – surge entre os 7 e os 12 anos. Jogo marcado por regras e relações de cooperação entre pares, havendo uma maior socialização. As regras são aceites pela criança e podem ser adaptadas.
- *Jogo construtivo* – quando a criança constrói algo através dos diversos materiais do espaço, usando-os de diferentes formas.

Segundo Rubin et al. (1983, citados por Rebolo-Marques, 2000, 2006), a quantidade e qualidade dos objetos possibilitam diferentes tipos de jogo (e.g. as bonecas promovem o jogo dramático, enquanto os legos estimulam o jogo construtivo).

Dimensão motora

A presente dimensão é reconhecida como um importante elemento do jogo da criança, contudo, é a mais desvalorizada nos estudos realizados (Figueiredo, 2015).

A autora referenciada reporta-se a Pellegrini e Smith (1998), Fjørtoft (2004) e Senda (1992) para categorizar esta dimensão, dado estes terem sido os autores que fundamentaram o sistema de categorias utilizado no seu estudo empírico (tal como neste).

Seguem-se as categorias:

- *Jogo de atividade física* – supõe atividades e ações físicas mais intensas (e.g. correr, saltar, trepar e pular) e é definido pela sensação de prazer que dá à criança. “Os rapazes parecem envolver-se mais do que as raparigas aumentando a diferença com a idade” (Rebolo-Marques, 2006, p. 19). “As atividades mais competitivas e estruturadas são normalmente associadas aos papéis masculinos (Rebolo-Marques, 2000, p. 17).

Subdivide-se em:

- *Estereotípias rítmicas* – observam-se no primeiro ano de vida (pico aos 6 meses). Consistem em movimentos motores globais (e.g. balancear e dar pontapés).
- *Jogo de exercício* – desenvolve-se no final do primeiro ano até aos 6 anos (com um pico nos 4/5 anos), diminuindo entre os 6 e os 10 anos. Abrange movimentos locomotores, posturais e manipulativos (e.g. corrida, saltos e manipulações), havendo forte atividade física.
- *Jogo de luta e perseguição* – surge entre os 6 e 14 anos (apresentando um pico entre os 7/8 anos e os 10/11 anos). Define-se por um comportamento físico vigoroso e inclui “atividades de contacto físico, corrida de perseguição (Chase), luta (Playfithing), confronto cara a cara (Play-face), arremesso de objetos (Hitting with na object) agarrar, chutar, dar pontapés, cair e saltar” (Figueiredo, 2015, p. 35).

O *Rough-and-Tumble play* (R&T) insere-se neste último tipo de jogo. Segundo Rebolo-Marques (2006) (cujo contributo foi essencial para a compreensão destes conceitos), o seu conceito é difícil de definir e, especialmente, de traduzir para a língua portuguesa. Deste modo, optou-se por utilizar a designação *jogo de luta e perseguição*, de Neto (2001, citado por Rebolo-Marques, 2006). O esclarecimento deste tipo de jogo é fundamental para que ele não seja confundido com *agressão* ou *luta a sério* e não seja constrangido injustamente. Segundo Pellegrini (1987, citado por Wegener-Spöhring, 1994), “rough-and-tumble play is an enjoyable set of behaviours” (p. 88). Para Humphreys e Smith (1984, citados por Rebolo-Marques, 2006), abrange corrida, perseguição, caça e luta, correspondendo a “formas brincalhonas de comportamento agressivo” (p. 20). Dada a dificuldade na sua definição, Pellegrini (1995, citado por Rebolo-Marques, 2006) expõe alguns critérios que ajudam na identificação deste tipo de jogo: comportamentos vigorosos, dimensão lúdica do jogo, reciprocidade dos papéis interpretados e comportamentos positivos consequentes.

Sneed e Runco (1992, citados por Goldstein, 1994), afirmam que as crianças distinguem bem R&T de verdadeira violência. Então, por que é que os adultos não são capazes de distinguir esses fenômenos da mesma forma? A resposta prende-se com a percepção do observador ser influenciada pela sua própria concepção de agressão, para além da influência das suas experiências ao longo da vida. Como Connor (1989, citada por Goldstein, 1994) confirma, “agression is in the eye of the beholder” (p. 113). Esta autora refere, ainda, que as mulheres são mais propensas a caracterizar um episódio como agressivo do que os homens. Isto reforça a necessidade de distinguir, de forma inequívoca, *jogo de luta e perseguição de comportamento agressivo*: o primeiro não procura causar dano, sendo que reflete o uso lúdico da agressividade, ou seja, não constitui agressão real; o segundo representa a tentativa de magoar alguém de forma intencional. Ainda assim, não é fácil distinguir estes termos no momento da ação, daí a importância da atitude experiencial na compreensão das interações da criança ao nível do jogo livre, uma vez que o enquadramento do contexto da interação é preponderante para a sua compreensão e consequente intervenção do adulto (necessidade ou não deste intervir) – as expressões faciais (riso e face) e corporais (tensão muscular) das crianças são indicadores fundamentais na identificação do tipo de jogo em questão, já que revelam as intenções das mesmas e que “todo o corpo em ação é fonte de informação” (Rebolo-Marques, 2006, p. 48). Fry (2005, citado por Rebolo-Marques, 2006) aponta a *luta por recursos* como predominante na luta a sério.

Os níveis de atividade tendem a ser superiores nos rapazes, especialmente quando escolhem objetos que permitem tipos de jogo mais ativos (Eaton & Enns, 1986 e Maccoby & Jacklin, 1974, citados por Goldstein, 1994).

Segundo Goldstein (1994), os rapazes preferem objetos que possibilitem a luta e o jogo fantástico de aventura, enquanto as raparigas preferem objetos relacionados com a casa, bonecas e desempenhar papéis familiares. Pellegrini (2004, citado por Rebolo-Marques, 2006) também afirma que os rapazes jogam mais às lutas e acrescenta que estes iniciam e provocam mais as situações, ao contrário das raparigas, que tendencialmente as abandonam.

No que respeita a iniciar e responder ao *jogo de luta e perseguição*, Rebolo-Marques (2006) relaciona a diferença entre rapazes e raparigas a possíveis diferenças de género: as raparigas reagem de maneira distinta à estimulação tátil e desistem deste jogo. A autora indica que o poder físico demonstrado entre pares se relaciona com o estatuto, a popularidade e a liderança social, sendo que este jogo se desenvolve em áreas amplas, por

crianças com características idênticas (idade, estatura e estatuto) que tentam dominar o outro, mostrando a sua força, sem o colocar em risco. De acordo com Pellegrini (1995, citado por Rebolo-Marques, 2006) adolescentes a partir dos 11 anos “podem enganar os outros de modo a conseguir ‘ganhar’ e de uma forma direta estabelecer e manter a dominância, procuram assim os contactos com os mais novos e mais fracos para mostrar o seu poder” (p. 23).

2.4.3. Espaço e tempo de recreio no 1.º CEB: Importância e benefícios do recreio e do jogo

O termo recreio assume um duplo sentido: espaço e tempo. É nesse espaço onde emergem as demais relações sociais e interações com o meio físico (ainda que condicionadas pelos equipamentos e materiais disponíveis), pelo a criança tem o controlo da sua ação, e é durante esse tempo, designado de intervalo, que essa ação acontece. Este localiza-se no exterior/ao ar livre ou no interior e assume diferentes estruturas e funções mediante o tipo de espaço. Ambos os espaços são importantes para o desenvolvimento da criança, sendo que o espaço exterior oferece mais atividades motoras (e.g. correr e saltar), enquanto o espaço interior promove os jogos dramático e de construção (Johnson, Christie & Yawkey, n.d., Rebolo-Marques, 2000). Segundo Rubin, Fein e Vandenberg (1983, citados por Rebolo-Marques, 2006): no espaço interior observam-se mais atividades sedentárias que no exterior; é relevante considerar a densidade espacial, pois se o espaço for reduzido para um grande número de crianças, diminuem os jogos de corrida e aumentam os contactos físicos, tendo Smith e Connolly (1976, citados por Rubin et al.) observado a diminuição do R&T quando restringido o espaço disponibilizado a cada criança.

Segundo Ba (1991) e Pellegrini (1995, citados por Rebolo-Marques & Neto, 2000) o recreio é um espaço tão importante na vida da criança, assim como a sala de aula, a sua casa ou o seu bairro. Afinal, este materializa uma parte fundamental de um dia de escola. Dado as famílias terem cada vez mais o tempo contado e a crescente insegurança da rua, o recreio constitui o espaço/tempo privilegiado do jogo livre das crianças, pois estas podem escolher os companheiros das suas brincadeiras, bem como as atividades que pretendem realizar, sem que os adultos influenciem diretamente as suas escolhas (Rebolo-Marques & Neto, 2000).

Fryberg (2000, citado por Kishimoto, 2001) refere que dado que o jogo é uma atividade social e cultural, o espaço onde este se desenvolve deveria ser construído pelas próprias crianças e acrescenta que os equipamentos, por si só, não constroem o espaço do jogo, mas que as crianças, recorrendo a elementos fixos ou móveis, deveriam construí-lo.

Lopes (1988, citado por Rebolo-Marques & Neto, 2000) afirma que o recreio é um espaço de desenvolvimento da criança, onde esta revela o seu envolvimento quando joga e se relaciona com os outros, o que, conseqüentemente, influencia as suas experiências diárias.

Assim, o jogo traduz-se na forma como a criança constrói conhecimento, se desenvolve, experimenta e explora limites (American Academy of Pediatrics, 2011; Miller & Almon, 2009, citados por Pereira, Condessa & Pereira, 2013). O jogo tem o seu próprio espaço e não ocorre em qualquer lugar ou tempo (Kishimoto, 2003), tal como não se desenvolve, necessariamente, por uma proposta externa. Ele resulta do compromisso constante entre a realidade e a imaginação e “. . . começa por ser uma atividade espontânea e vital da criança que, através dela, realiza e exprime a sua vida fantasmática permitindo certa descarga pulsional” (Carneiro, Leite & Malpique, 1983, p. 99).

Está-lhe inerente uma aprendizagem, pelo que se pode afirmar que a função do jogo é autoeducativa, uma vez que o jogo possibilita e reforça a vivência da cultura e desenvolve a formação do “eu”. Realmente, é no jogo que a aprendizagem se realiza de forma espontânea e natural e onde possui um significado especial para a criança, principalmente quando a aprendizagem está aliada ao prazer – a força mais motivadora que existe, quer para crianças, quer para adultos – que a criança sente no que está a fazer (Wieder & Greenspan, 2002) e a motivação é essencial para um verdadeiro interesse e empenho da criança (o que se revela nos seus níveis de implicação e bem-estar emocional) e, conseqüentemente, para a sua aprendizagem.

Gallahue (1993b, citado por Figueiredo, 2015) indica que a concretização de múltiplas experiências motoras fornece à criança informação importante para a perceção de si mesma, bem como do meio que a rodeia, e refere que o movimento e a ação são cruciais não apenas para o seu desenvolvimento motor, mas igualmente para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

O desenvolvimento motor das crianças através do jogo, por exemplo, materializa-se em diversos benefícios que se denotam: no aumento da sua criatividade, autoconfiança, autoestima, capacidade de memorização e sucesso escolar; na melhoria da capacidade para resolver problemas e na diminuição da suscetibilidade a depressões ou problemas

relacionados com a ansiedade (American Academy of Pediatrics, 2011; Berk, 1994; Levin, 2011; Miller & Almond, 2009, citados por Pereira, Condessa & Pereira, 2013).

O jogo traduz-se, ainda, num mediador do processo de adaptação das crianças, uma vez que permite uma diversidade de respostas perante novos ambientes e situações. I.e., a flexibilidade inerente ao jogo, relacionada com a sua exploração, favorece um conjunto de experiências sociais e corporais, bem como promove o desenvolvimento cognitivo das crianças, o que se revela uma mais valia ao seu processo de adaptação aos demais contextos pela vida fora (Pellegrini, 2009, citado por Alves, 2015). Para além disso, o jogo ajuda as crianças a ser empáticas com os outros (Moyles, 2002).

Blatchford e Sharp (1994, citados por Rebolo-Marques & Neto, 2000) reconhecem, igualmente, a importância do tempo despendido no recreio para a formação dos alunos, uma vez que nos momentos de intervalo as crianças aprendem coisas diferentes das que aprendem nas aulas, o que favorece o aumento da criatividade e imaginação e, ainda, a diminuição do stress associada à interrupção mental das atividades de foro académico (National Association of Early Childhood Specialists, 2002, citado por Alves, 2015).

David e Weinstein (n.d., citados por Hank, 2006) afirmam que todos os ambientes físicos deveriam promover a identidade pessoal das crianças, o desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança e, ainda, oportunidades para contacto social e privacidade. Realmente, quando as crianças se sentem seguras, mais fácil e autonomamente exploram o espaço ao seu redor, descobrindo nova informação e novas possibilidades de ação. Segundo Carvalho e Rubiano (2001, citados por Hank, 2006) é recomendável que os ambientes institucionais criem oportunidades para as crianças terem os seus próprios objetos, personalizarem o seu espaço e participarem nas decisões sobre a sua organização. Outros autores como Prescott (1987), Lima (1989) e Gilmartín (1996, citados por Elali, 2003) defendem que os ambientes físicos devem: promover a criatividade, participação e exploração das crianças como estímulo da sua fantasia e iniciativa; alargar as oportunidades de ação (affordances) sem a constante intervenção do adulto; e permitir que as crianças participem no planeamento dos locais.

Indubitavelmente, o jogo é a atividade mais complexa da criança e implica o uso de todas as suas capacidades (Wieder & Greenspan, 2002). O papel do jogo no desenvolvimento e na educação da criança é incontestável, e embora este seja fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento transversal da criança, como

abordado, nem sempre é valorizada e respeitada a necessidade intrínseca da criança se manifestar através dele.

Na realidade, em oposição ao que acontece no pré-escolar, o jogo é pouco valorizado no ensino básico, uma vez que as oportunidades que as crianças têm para realizar atividades lúdicas são menores e, geralmente, são destinadas ao recreio, nomeadamente ao período dos intervalos (Pellegrini & Boyd, 2002). Existe uma dicotomia entre o discurso e a prática, o que se reflete na organização e gestão do ambiente escolar, que embora devesse estar ao serviço das necessidades das crianças, ele é, na maior parte das vezes, diretamente controlado e socialmente construído pelos adultos (Elali, 2003). Como Silva (2007) afirma, não são muitas as escolas cujos recreios cumprem a sua devida função e os poucos que existem são na sua maioria planeados pelos adultos para as crianças, sem estas serem questionadas sobre isso.

Desta forma, o estudo do jogo das crianças desta faixa etária no recreio traduz-se numa visão redutora do jogo, dado que este “. . . é um espaço preferencialmente masculino e os comportamentos lúdicos aí observados são tipicamente masculinos” (Pellegrini & Boyd, 2002, p. 249). Este é, ainda, o espaço/tempo onde ocorrem mais incidentes entre as crianças, o que acaba por se refletir nas salas de aula e pode influenciar negativamente o crescimento das crianças, futuros adultos (Olweus, 1993; Whitney & Smith, 1993; Pereira, 1997, citados por Rebolo-Marques & Neto, 2000). No que concerne a este assunto, Maclean (1996) e Ladd, Kochenderfer e Coleman (1997, citados por Rebolo-Marques & Neto, 2000) destacam que o recreio é fulcral para a integração escolar dos alunos, dado que as demais formas como estes se relacionam entre si contribuem para a sua adaptação à escola. É igualmente neste espaço e tempo de recreio que a função social da escola se preconiza na liberdade de ação que as crianças têm para se relacionar com os outros e com o meio. Mediante um maior ou menor apoio e atenção dos adultos, o recreio pode ser um momento de prazer, liberdade, respeito, alegria e amizade ou, ao invés, um momento de receio, ou mesmo terror, opressão, agressividade, tristeza e solidão (Rebolo-Marques & Neto, 2000). Assim, segundo Pereira, Pereira e Condessa (2016), a existência de supervisão por parte dos adultos é essencial para moderar conflitos (se necessário), criar um ambiente onde todas as crianças se sintam bem e em segurança e mediar as interações entre pares (e.g. sugerindo e ensinando jogos às crianças que o solicitem), sem controlar ou estruturar as atividades das crianças: os jogos devem ser escolhidos pelas crianças, embora dependa dos adultos proporcionar-lhes as oportunidades de jogo e garantir que o espaço é suficiente e interessante. As mesmas autoras (2016) defendem

que para isso é fundamental que os adultos que supervisionam os recreios compreendam a importância dos jogos das crianças e valorizem as suas atividades como momentos válidos de aprendizagem, de modo a sentirem-se confortáveis e mostrarem-se disponíveis quando as crianças solicitem a sua participação. Caso contrário, quando os adultos desvalorizam o jogo das crianças, encarando-o como mera diversão e passagem do tempo, e a supervisão é realizada de forma excessiva, há uma limitação dos seus comportamentos (Thomson, 2007, citado por Alves, 2015), o que não possibilita a atualização de affordances e, conseqüentemente, não beneficia a criança.

No que concerne à qualidade dos espaços, esta não depende, necessariamente, da maior ou menor quantidade dos materiais disponibilizados, mas sim da capacidade de estes promoverem a criatividade e a reinvenção do espaço pelos intervenientes. Não há, assim, modelos de espaços ideais, uma vez que estes surgirão do entendimento e posterior relação entre os indivíduos e os espaços (Carneiro, Leite & Malpique, 1983).

Walsh (2008, citado por Pereira, Condessa & Pereira, 2013) defende que os espaços de recreio devem, então: permitir o desenvolvimento adequado das atividades das crianças, garantir-lhes escolhas variadas, promover a sua participação e facilitar o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social, o que vai ao encontro do que a EDEX preconiza e se procura alcançar com a Teoria das Affordances.

Em jeito de conclusão, um espaço de recreio escolar bem estruturado consiste num conjunto de espaços com potencial para desenvolver o jogo livre das crianças e, assim, o seu desenvolvimento holístico (Gordon, 1981, citado por Pereira, Condessa & Pereira, 2013), pelo que observar, planear e organizar estes espaços de acordo com a opinião das crianças) amplia as oportunidades de jogo. Deste modo, é importante pensar e desenvolver as várias áreas de recreio tendo em conta as diferentes formas de jogo das crianças (Kritchevsky & Prescott's, 1977, citados por Pereira, Condessa & Pereira, 2013), bem como as suas necessidades e interesses individuais.

A caricatura que se segue (Figura 8) – da autoria do pensador, psicopedagogo e cartunista Francesco Tonucci (2001), de pseudónimo Frato – pretende promover a reflexão sobre a aprendizagem das crianças em contexto de sala de aula e recreio, de modo a desconstruir a ideia de que as crianças só aprendem e se desenvolvem dentro da sala de aula e valorizar o espaço de recreio dado o seu potencial inegável para materializar situações preñes de fascínio, aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento.

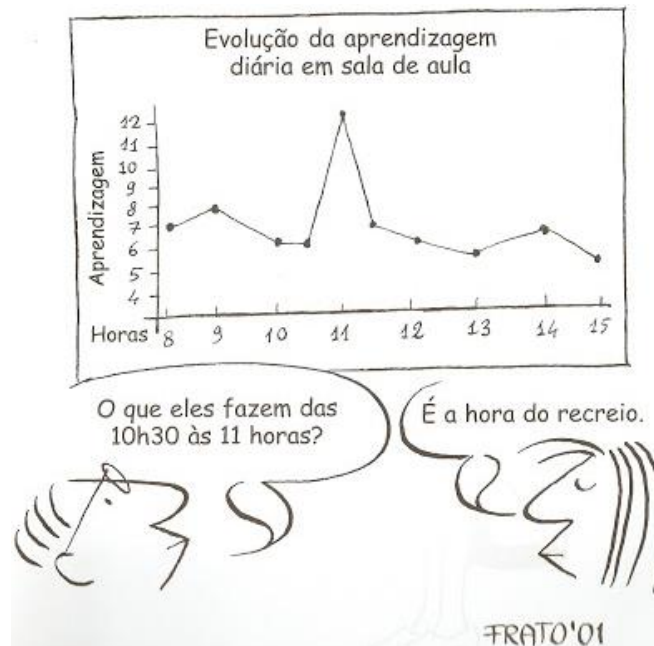


Figura 8: Evolução da aprendizagem diária em sala de aula

Dada a elucidação da Abordagem da EDEX e da Teoria da Percepção Ecológica, importa evidenciar os pontos comuns a ambas as teorias, que se apresentam no próximo ponto.

3. Interação criança-espço numa perspectiva conjunta: Teoria da Percepção Ecológica e Abordagem EDEX

As teorias apresentadas nos pontos anteriores (Teoria das Affordances e Abordagem EDEX) suportam o enquadramento teórico do presente trabalho e podem ser equacionadas através de uma perspectiva conjunta, o que se revela pertinente para a compreensão da interação criança-espço, dada a sua complementaridade, como se passa a esclarecer e se pode observar no esquema da figura 9¹.

Como já foi abordado, a interação criança-espço é altamente dinâmica, sendo determinada pela reciprocidade bidirecional entre a percepção e a ação, ao que a criança e o espaço, ou ambiente (termos utilizados como sinónimos), constituem um todo complementar, não podendo ser compreendidos um sem o outro, i.e., dissociados em duas realidades distintas. Relativamente ao espaço, este abrange tanto o domínio físico (elementos do espaço e sua organização), como os domínios sociais e histórico-culturais (normas de conduta, expectativas, limites, ...).

Mediante o ciclo de captação ativa de informação (informação-percepção-ação-conhecimento) a criança obtém conhecimento sobre o espaço e sobre ela própria, pelo que o enriquecimento do meio (EDEX) é fundamental, ou, de acordo com a terminologia de Gibson, pretende-se que o espaço promova affordances potenciais que estimulem a ação da criança e, conseqüente, a manutenção deste ciclo (a). Efetivamente, em relação à oferta educativa, é importante que as crianças encontrem elementos que vão ao encontro das suas necessidades de desenvolvimento, traduzindo-se em estímulos capazes de desencadear atividades intensas e que considerem todos os domínios do seu desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010). Assim, quando o espaço promove affordances que correspondem às capacidades e intenções da criança, estas (affordances) são atualizadas (percebidas, utilizadas e/ou transformadas) (b) e, por sua vez, ocorre o movimento, a exploração e ação da criança, sendo o seu ímpeto exploratório satisfeito (c). Ao movimentar-se e explorar o meio a criança acede a nova informação e descobre outras affordances, enquanto vivencia as demais experiências por si mesma (d), o que favorece um forte envolvimento e contribui para níveis elevados de implicação e, possivelmente, o *State of Flow* (e). Este conceito foi definido por Csikszentmihalyi (1976,

¹ Uma vez que esta figura foi retirada do trabalho de Figueiredo (2015), as letras inseridas no esquema pela autora, de modo a facilitar a leitura e compreensão do mesmo, foram igualmente adicionadas ao longo deste texto.

citado por Figueiredo, 2015) e ocorre quando a criança está tão imersa na atividade que realiza (física e mentalmente), que a sua ação e consciência se fundem, ficando esta menos consciente do seu corpo e do tempo.

As affordances percebidas dependem, pois, de fatores referentes ao indivíduo (capacidades, necessidades, interesses, tamanho e significados atribuídos), ao espaço (físico, histórico-cultural e social) e à situação do momento (f). Quando o adulto se mostra sensível (pondo em prática um dos princípios defendidos pela EDEX), compreendendo e considerando as necessidades da criança (g), o mesmo (adulto) promove a autonomia/livre iniciativa desta (outro princípio da EDEX), pelo que a ação da criança se situa, assim, no campo livre de ação (FFA), onde pode perceber e atualizar affordances de forma livre e autónoma (h). Esta atitude por parte do adulto confere à criança mais oportunidades de movimento e exploração, podendo levar a que esta se envolva ativamente (c).

Se as affordances percebidas não podem ser utilizadas, seja por que motivo for, estamos perante affordances proibidas (i), das quais resulta o constrangimento da ação da criança (FCA) (j) – o que pode promover níveis baixos de implicação (k) – bem como a impossibilidade da atualização de affordances (d).

Não se verificando o enriquecimento do meio, sendo este pobre em affordances ou não se adequando às necessidades e interesses da criança (I), não ocorre, de igual modo, a atualização das affordances (m), o que contribui para que a criança não se sinta motivada, nem espiciçada para atuar no espaço, podendo observar-se comportamentos de observação e deambulação pelo espaço (desprovidos de estímulos) (n). Tais comportamentos manifestam-se em níveis baixos de implicação (k).

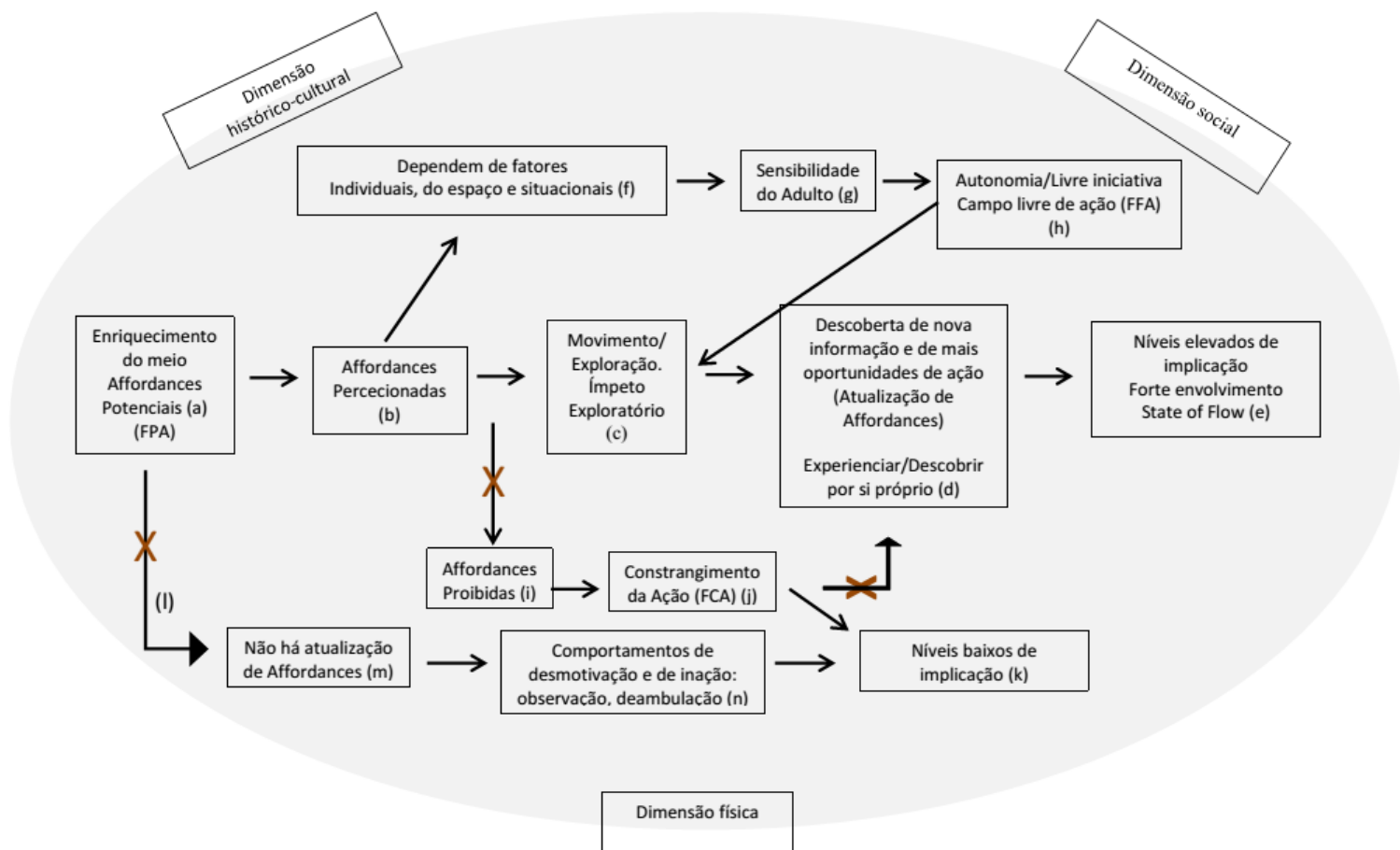


Figura 9: Interação criança-espaco numa perspectiva conjunta: Teoria da Perceção Ecológica e EDEX (Figueiredo, 2015, p. 97)

Concluída a exposição do quadro concetual do trabalho, segue-se a apresentação do estudo empírico desenvolvido.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Apresentação do estudo de caso

O presente estudo de caso foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares PPS e SIE e partilha algumas semelhanças estruturais com o estudo realizado pela colega de estágio (Paiva, 2016). No entanto, apesar de ambas as estagiárias terem observado a interação das crianças no espaço de recreio, durante os intervalos, e terem optado por metodologias similares, cada uma observou espaços de recreio diferentes, tendo concretizado trabalhos distintos. Desta forma, o presente estudo foi realizado no recreio interior, ao passo que o de Paiva se centrou no recreio exterior.

O estudo que aqui se apresenta denomina-se *Interação criança-espço no recreio interior: um estudo de caso no 1.º CEB*. De modo a que se entenda a sua contextualização, importa referir como é que este surgiu. Para isso, veja-se o ponto seguinte, no qual também se aborda a pertinência do objeto de estudo.

1.1. Emergência do estudo e pertinência do objeto de estudo

É necessário esclarecer que dado este relatório se tratar de um estudo de caso, o seu design não pôde ser planificado a priori, como Parlett e Hamilton (1976, citados por Stake, 2007) corroboram. De facto, o interesse pela observação das interações das crianças com o espaço de recreio surgiu das conversas partilhadas no âmbito do SIE A1 com as colegas que realizaram a PPS A1 no mesmo CE, cujas reflexões permitiram ter um primeiro conhecimento do contexto onde se iria desenvolver a PPS A2.

O estudo emergiu após as observações iniciais realizadas no decorrer da PPS A2 (onde se observou que o espaço de recreio interior não estava adaptado às necessidades das crianças que dele usufruíam e não sofreu alterações ao longo deste período, o que motivou a existência de alguns conflitos entre as crianças), tendo sido identificada a necessidade de intervir nos espaços de recreio do CE. Posto isto, o estudo foi definido tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, que só se podiam conhecer após contactar com estas, durante o estágio pedagógico nesta instituição. Almeida e Freire (2007) apresentam a observação direta dos comportamentos/situações como uma fonte determinante na definição das questões a estudar, especialmente quando se observa a

regularidade e estabilidade, no tempo e espaço, desses mesmos acontecimentos. Segundo os mesmos autores (2007), quando as investigações surgem de solicitações “externas”, são orientadas para problemas práticos, designando-se de investigações aplicadas. Neste caso, foi justamente através das observações iniciais e de conversas com a Professora Cooperante que se decidiu continuar a observar as interações das crianças durante os intervalos (períodos privilegiados de jogo livre), delimitando-se as observações ao recreio interior, e intervir no mesmo de modo a compreender que mudanças ocorriam na interação das crianças, antes e após a intervenção no espaço em questão, no que diz respeito: aos níveis de bem-estar e implicação, aos comportamentos sociais e tipos de jogo e, ainda, aos equipamentos e materiais percebidos pelas crianças. Indubitavelmente, as observações iniciais foram cruciais pois tornaram clara a necessidade real e premente do CE de reorganizar o recreio interior, dadas as situações observadas, percebidas como conflitos, que aí ocorriam (como foi registrado em vídeo), o que tornou o trabalho de campo mais pertinente, uma vez que se procurou intervir neste espaço no sentido de o tornar mais dinâmico e atraente, potenciando o seu usufruto pelas crianças, bem como de ampliar os significados que estas lhe atribuem.

No que concerne à pertinência do objeto de estudo, dadas as alterações sociais e económicas que a sociedade sofreu nos últimos anos, o estilo de vida das famílias mudou consideravelmente, o que se repercutiu, por sua vez, na mudança do estilo de vida das crianças. Segundo Neto (1997, 2007), o quotidiano infantil passou a materializar-se num elevado nível de sedentarismo e em raras oportunidades de atividades de jogo livre no exterior, pelo que foi criada uma cultura motora e lúdica sedentária com diversas implicações na vida das crianças (Figueiredo, 2015). Aspectos como: “. . . espaços de jogo pouco atrativos, elevado número de atividades estruturadas (no horário letivo e pós letivo), natureza sedentária de muitas formas de lazer das crianças, crescente densidade e tráfego urbano e preocupações com a segurança . . .” das crianças (Burke, 2005; Valentine & McKendrick, 1997, citados por Figueiredo, 2015, p.14), contribuíram para esta nova realidade, que se traduz na permanência das crianças em espaços fechados durante grande parte do seu dia (Neto, 1997b; Neto & Rebolo-Marques, 2004; Serrano & Neto, 1997, citados por Figueiredo, 2015).

Apesar disto não corresponder à realidade das crianças deste CE, dado que a sua cultura e as suas vivências diárias continuam inalteradas (tendo em conta que as crianças do estudo são de etnia cigana, estas continuam a ter uma forte ligação ao espaço exterior que as rodeia, sendo que andam livremente pelo acampamento onde vivem e muitas não

têm acesso às tecnologias, o que faz com que tenham de ocupar o seu tempo livre de outras formas, não revelando um grande sedentarismo, bem como não se verifica uma superproteção por parte dos seus pais/Encarregados de Educação, talvez devido ao facto de quase todos pertencerem à mesma comunidade e morarem juntos/perto), estas circunstâncias levaram à necessidade de se reestruturarem as ofertas educativas e de se adaptarem as instituições de apoio à família, tendo-se prolongado o horário de funcionamento das mesmas. Assim, a preferência dos adultos por espaços interiores e/ou atividades estruturadas e desenvolvidas por si (o que representa a sua conceção de tempo livre), aliado à sua dificuldade em gerir o tempo das crianças e, ainda, à enorme pressão exercida pela sociedade atual onde os resultados académicos se sobrepõem ao jogo livre, ao movimento e à exploração, são fatores mencionados por Figueiredo (2015) que não favorecem a relação criança-espaço exterior, estando esta, muitas vezes, confinada ao espaço interior.

De modo a garantir que o espaço pedagógico seja favorável ao desenvolvimento holístico das crianças, tentando minimizar a função estritamente académica da escola, Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009) preconizam que o mesmo (espaço pedagógico) deve: promover a aprendizagem; materializar-se num lugar de bem-estar e prazer; valorizar as vivências e interesses das crianças e comunidades; e ser organizado, estético, ético, amigável e seguro, não deixando de ser, ao mesmo tempo, flexível, plural, diverso, cultural e lúdico. Oliveira-Formosinho et al. (2009) referem, ainda, que “é importante criar um contexto educativo que favoreça situações piores de fascínio, inquietações, dúvidas, interrogações, anseios que se transformam no conteúdo vivido, planeado, refletido, dinâmico do projeto; isto é, é importante criar um contexto que crie envolvimento” (p. 11).

No que diz respeito ao espaço físico, Lima (1989, citado por Elali, 2003) afirma que é nesse espaço que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas. Oliveira-Formosinho (2007) acrescenta que uma vez que uma casa não é necessariamente um lar, um conjunto de salas não é, na mesma linha de pensamento, necessariamente um Jardim de Infância (JI) ou uma Escola. Partindo do pressuposto de que o que atribui significado a um espaço é a sua apropriação pelos demais participantes, são as interações estabelecidas entre si (participantes e espaço) que caracterizam e qualificam os espaços.

Neste sentido, e assumindo que o espaço físico de recreio revela as crenças e a pedagogia que os adultos defendem, é fundamental observar a interação criança-espaço no recreio interior durante o jogo livre, para perceber que significados esta lhe atribui e

como interage com ele, tal como perceber até que ponto o espaço é realmente desafiador, dinâmico, interessante e refletido para a criança que o percebe e com ele se desenvolve, rodeada pelos seus pares. É de ressaltar que, como se trata de um estudo qualitativo, as interações observadas têm de ser compreendidas à luz dos demais contextos que nelas se cruzam (e.g., contexto: espacial, temporal, histórico-cultural, social e pessoal) (Stake, 2007), como será explanado posteriormente.

1.2. Questões e objetivos do estudo

Independentemente da sua origem, uma investigação é sempre iniciada pela identificação de um ou mais problemas que se pretendem clarificar (Almeida & Freire, 2007). Mas não se pense que estes são estanques e imutáveis. Segundo Stake (2007) “as melhores perguntas de investigação emergem durante o estudo” (p. 48). Estas não só norteiam todo o trabalho de recolha de dados, como orientam a escrita do relatório (Stake, 2007). Pretende-se com isto dizer que as questões iniciais de investigação podem transformar-se, ou até substituir-se por outras, se a evolução do estudo assim o justificar, tendo-se sempre como objetivo final a sua compreensão. Parlett e Hamilton (1976, citados por Stake, 2007) designaram esta possibilidade de *focalização progressiva*.

Dado o ponto anterior, o principal objetivo deste estudo é compreender as interações estabelecidas entre as crianças e o espaço de recreio interior durante os momentos de intervalo, em situação de jogo livre, de modo a dar resposta às questões que se impuseram:

1. Quais os níveis de implicação e bem-estar emocional apresentados pelas crianças no recreio interior, durante o jogo livre?
2. Que interações sociais ocorrem na interação das crianças com o recreio interior, durante o jogo livre?
3. Que tipos de jogo ocorrem na interação das crianças com o recreio interior, durante o jogo livre?
4. Quais os equipamentos e materiais percebidos pelas crianças no recreio interior, durante o jogo livre?

Expostas as questões a que este estudo se propõe responder, eis os objetivos que se procuraram alcançar:

1. Compreender a implicação e bem-estar emocional das crianças no recreio interior, antes e após a intervenção neste espaço,
2. Compreender que: comportamentos sociais, tipos de jogo, equipamentos e materiais surgem na interação das crianças com o recreio interior, antes e após a intervenção neste espaço.

Procurou atingir-se os objetivos supra enumerados através do estudo desenvolvido que a seguir se apresenta.

2. Caracterização do contexto educativo

Para desenvolver experiências vicárias para o leitor, para lhe dar a sensação de “estar lá”, a situação física deverá ser bem descrita . . . Deverá haver um certo equilíbrio entre a singularidade e a banalidade do lugar. O espaço físico é fundamental para a apreensão dos significados pela maioria dos investigadores e dos leitores. (Stake, 2007, p. 79)

Para além do contexto físico, existem outros, como o da família ou o histórico-cultural, que também assumem um papel de relevo na compreensão do estudo de caso. Segundo Stake (2007), quanto mais intrínseco for o estudo de caso, maior será a necessidade de se atender aos diversos contextos que nele se cruzam, para o entender à luz dessas condicionantes. Apesar da tentativa em se exporem os demais contextos de forma neutra/imparcial, isso é inexequível dado que existe uma conotação pessoal que é inata a cada um e afeta a forma como interpretamos as situações e as descrevemos. Para Erickson (1986, citado por Stake, 2007) este é o atributo mais característico da investigação qualitativa – a interpretação. Salvaguardado este aspeto, prossegue-se com a caracterização do contexto educativo, onde se inserem informações consideradas pertinentes sobre vários outros contextos que, somente percebidos todos juntos, permitem ter uma visão mais global e ao mesmo tempo aprofundada de todas as crianças, não só das participantes (como grupo e de forma individual), e do estudo de caso desenvolvido.

2.1. Macro-contexto

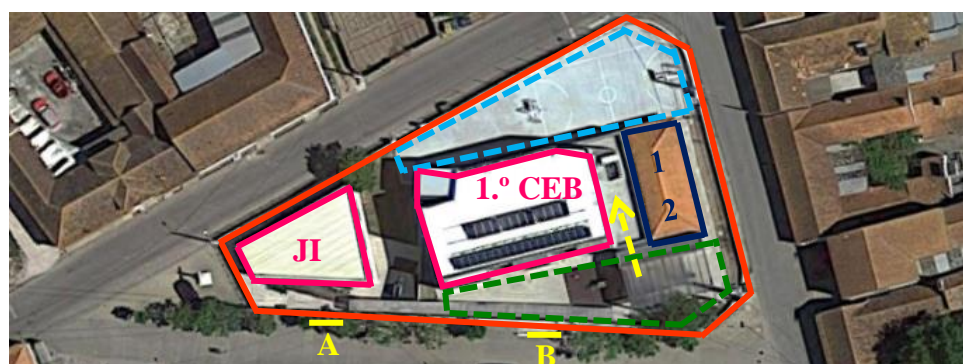
O CE onde o estudo foi realizado pertence ao Agrupamento de Escolas de Ílhavo – constituído por doze estabelecimentos de ensino no total – e insere-se, nomeadamente, no distrito de Aveiro, situando-se na zona Centro litoral do país. O mesmo (CE) trata-se de uma instituição pública que engloba as valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). O seu horário de funcionamento é das 9:00 às 17:30, embora as aulas terminem às 16:00 para as crianças que não frequentam as Atividades Extracurriculares (AEC's). Algumas das AEC's desenvolvidas são Atividade Física e Motora, Inglês, Música e TIC. O modelo pedagógico adotado em sala de aula, o Movimento da Escola Moderna (MEM), distingue-se pela diferenciação pedagógica como fator de inclusão e

visa combater os desafios/constrangimentos de ensino-aprendizagem das crianças que serão desenvolvidos no próximo ponto (2.2). Este modelo valoriza o envolvimento e a corresponsabilização das crianças na sua própria aprendizagem, numa ótica de colaboração, diálogo, implicação e negociação (Grave-Resendes & Soares, 2002). Como estratégias de ensino o MEM diferencia-se pela organização do espaço e do tempo educativos e ainda pelos instrumentos de apoio ao trabalho das crianças (e.g. a Agenda Semanal, o Plano Individual de Trabalho e o Diário de Turma). Através destes instrumentos (e de acordo com as suas dificuldades, necessidades e interesses) as crianças: criam Planos Diários, trabalham em Tempo de Estudo Autónomo, realizam Apresentação de Produções e Trabalho de Projetos e debatem em Conselho de Cooperação. Desta forma, todos participam na tomada de decisões relativas à organização, gestão e avaliação dos assuntos da turma, o que se materializa num exercício de cidadania democrática ativa e progressivamente lhes confere uma maior autonomia (Grave-Resendes & Soares, 2002). Na Agenda Semanal também estavam definidos os horários para os momentos de recreio e almoço. Estes não são muito rígidos, dependendo do comportamento das crianças e de situações que justifiquem alguma flexibilidade. O intervalo da manhã decorria das 10:30 às 11:00, o intervalo do almoço era das 12:30 às 14:00 e o intervalo da tarde das 16:00 às 16:30. Apenas os dois primeiros intervalos (da manhã e do almoço) foram usados para realizar as vídeo-gravações necessárias ao estudo.

O Município onde o CE está inserido caracteriza-se por ser um meio urbano, no entanto, a sua localização é periférica. Ainda assim, o CE acede facilmente a vários recursos da comunidade, dadas as suas parcerias e a oferta cultural do Município, dos quais se destacam: a Biblioteca Municipal, o Centro Cultural, a Escola Segura, a Fábrica e o Museu da Vista Alegre, o Museu Marítimo, o Navio-Museu Santo André, as Piscinas Municipais e o Pavilhão Desportivo Illiabum Clube. Porém, dada a sua localização periférica, o CE situa-se numa área maioritariamente rural, onde a agricultura é a principal atividade da população, uma vez que esta região esteve sempre ligada à produção de cereais. Ao longo dos anos surgiram vários grupos de etnia cigana que se estabeleceram nos arredores desta instituição, habitando em três acampamentos distintos. Consequentemente, as crianças que a frequentavam eram quase todas de etnia cigana, apenas existia uma menina de nacionalidade brasileira, pelo que muitas das crianças tinham relações de parentesco entre si, sendo que a maioria eram primos e/ou irmãos de outras crianças da instituição. Relativamente às famílias destas crianças, a maior parte era composta por 4 ou mais elementos, chegando a haver núcleos familiares com 10

membros. Embora a família assuma um papel de destaque na etnia cigana, dado o elevado respeito e consideração que os membros têm entre si, esta etnia não valoriza a progressão escolar, especialmente a das mulheres. Para isso veja-se que as mães, normalmente, são mais novas que os pais (o que é comum nesta etnia) e possuem níveis de escolaridade consideravelmente inferiores, sendo muito poucas as que concluíram o 1.º CEB, pelo que quase todas são analfabetas, ao contrário dos pais que, por sua vez, têm o 4.º, 6.º ou até 9.º ano, existindo muito poucos pais analfabetos. À exceção de um pai, todos os outros estavam desempregados e recebiam Rendimento Social de Inserção e Abono Familiar. Dadas estas circunstâncias, muitas destas famílias apresentavam inúmeras dificuldades financeiras, o que se refletia nas suas condições de vida precárias ao nível: da alimentação, da habitabilidade e higiene, dos transportes, entre outros.

No que concerne às instalações do CE, dada a requalificação do parque escolar em 2010, as condições físicas e materiais da instituição encontram-se em ótimo estado de conservação, as diversas áreas são coloridas e acolhedoras e há bastante iluminação natural proveniente das grandes janelas existentes por todo o CE. A figura seguinte trata-se de uma visão satélite do CE, de modo a fornecer aos leitores uma visão global do mesmo. Para uma melhor compreensão da sua estrutura, observe-se a legenda que acompanha a figura.



Imagens ©2017 Google, Dados do mapa ©2017 Google 10 m
 Figura 10: Visão satélite do Centro Escolar

Legenda:

-
- Instalações do CE
 - Entradas do CE: acesso ao JI (A) e acesso ao 1.º CEB (B)
 - ➔ Hall de entrada para o edifício do 1.º CEB, o refeitório e a sala polivalente
 - Edifícios do JI e do 1.º CEB
 - Refeitório (1) e sala polivalente (2)
 - Espaço de recreio exterior do 1.º CEB
 - Espaço exterior traseiro
-

Relativamente aos espaços exteriores da escola, na parte traseira do CE existe um campo de futebol e de basquetebol com cerca de 150m², cujo piso é de cimento. Dado o número reduzido de assistentes operacionais e a necessidade das crianças serem sempre supervisionadas por estas (regra do CE), bem como a existência de conflitos sérios nesta área durante os intervalos, no ano letivo anterior, este espaço apenas era usado pelas crianças nas aulas de Educação Física. Quanto ao espaço de recreio exterior, situado na parte frontal do edifício do 1.º CEB e da Sala Polivalente, este tem cerca de 350m² e o solo é de dois tipos: tartan e cimento. Tendo em conta o número de crianças existentes, a sua área ultrapassa a dimensão legislada de acordo com os dados propostos para o JI – “não inferior ao dobro da área da sala de atividades, incluindo o espaço de zona coberta” (Despacho Conjunto n.º 268/97, p. 15). Este é delimitado por paredes de cimento com grades que permitem a visibilidade tanto para o exterior da escola, como do exterior para o interior da mesma e é constituído por: um escorrega, um equipamento de molas, um bebedouro, um banco retangular de cimento sem costas e dois caixotes do lixo fixos na zona de entrada da escola. O corredor em rampa que dá para a porta de entrada do edifício escolar é coberto e tem dois corrimões (um de cada lado), o que facilita o acesso a pessoas com mobilidade condicionada. Também compõem este espaço: uma árvore grande rodeada por uma cerca curta feita de canas e uma casa para pássaros de madeira, vários canteiros com terra, flores, paus, pedras e pneus que fazem de vasos. Apesar da existência destes recursos materiais, o espaço de recreio exterior considera-se padronizado pois evidencia características tradicionais o que é visível no tipo de equipamentos e não se mostrou flexível no sentido em que se manteve igual até à intervenção no mesmo pela colega de estágio.

No que concerne ao espaço interior, nomeadamente ao piso 0, existem: duas salas de aulas; áreas de cabides; uma biblioteca que as crianças do JI também podiam utilizar; duas casas de banho para crianças e uma para adultos; um refeitório e uma sala polivalente (cf. 2.2); um gabinete de atendimento anexo ao hall de entrada, utilizado como espaço de atendimento e realização de chamadas pela assistente operacional; uma cozinha anexa ao refeitório e ao gabinete de atendimento e uma saída de evacuação alternativa para a parte traseira do espaço exterior. No piso 1 existem: duas salas de aula, embora estas não estivessem a ser utilizadas na altura, dado o número reduzido de crianças a frequentar o 1.º CEB; áreas de cabides; uma zona de arrumação de materiais de limpeza, roupas e leites; uma sala de professores com copa; duas casas de banho para crianças e adultos; um gabinete de trabalho com material didático; uma zona de arrumação geral e outra de

arrumação de material didático e ainda um terraço, utilizado apenas pelos adultos. Uma vez que o estudo se focou no espaço de recreio interior, a caracterização do mesmo é valorizada no ponto seguinte (2.2), no qual se irão abordar, igualmente, algumas das regras do CE que influenciaram as interações das crianças no recreio interior.

Em relação à equipa educativa e ao número de crianças, no ano letivo 2015/2016, durante o qual decorreu o estudo, era constituída por uma educadora, uma assistente operacional e 11 crianças no JI e duas professoras, uma assistente operacional e 23 crianças no 1.º CEB. As crianças do 1.º CEB estavam distribuídas por duas salas, pelo que a Sala 1 abrangia as turmas do 1.º e 2.º anos de escolaridade e era formada por 14 crianças, e a Sala 2 compreendia as turmas do 3.º e 4.º anos e era composta por 9 crianças. Apesar da população do estudo englobar todas as crianças do 1.º CEB, uma vez que o recreio interior é partilhado por elas (as crianças do JI só usufruíam do refeitório), o estudo foi realizado apenas com algumas crianças do grupo da Sala 2, o qual se apresenta com mais pormenor no ponto que se segue (2.2). No Anexo 4 podem observar-se os géneros e iniciais dos nomes das crianças de ambas as salas do 1.º CEB, o que será particularmente importante para uma melhor compreensão das situações registadas em vídeo, que se encontram descritas nos Anexos 5 a 8.

2.2. Micro-contexto

O grupo de crianças da Sala 2 é um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. O 3.º ano é constituído por 2 crianças (1 do género feminino e outra do género masculino), ambas com 9 anos. As sete crianças restantes são do 4.º ano (3 do género feminino e 4 do género masculino), sendo que: as três raparigas têm 11 anos; dois rapazes têm 10 anos; um rapaz tem 11 anos e o outro tem 12 anos. Destas, apenas quatro crianças participaram no estudo, nomeadamente dois rapazes, um do 3.º ano e outro do 4.º ano, e duas raparigas, ambas do 4.º ano.

Retomando a importância que a família assume na etnia cigana, como foi abordado no ponto anterior (2.1), e tendo em conta a especificidade desta cultura – dado que inicialmente foi difícil distinguir quando se tratavam, por exemplo, de jogos de luta/R&T ou lutas a sério, conforme Rebolo-Marques (2006) distingue, uma característica que foi observada trata-se do respeito (e/ou obediência) que os mais novos devem demonstrar pelos mais velhos, o que influencia a forma como as crianças interagem entre si, pelo que geralmente os mais velhos se impõem aos mais novos, através do uso da força

ou não, e os mais novos acatam as suas ordens ou pedidos, muitas vezes sem argumentar. Outro aspeto relevante é a forma agressiva como as crianças resolviam os conflitos, sem haver, normalmente, um diálogo entre si, ou quando existia, também ele era agressivo na maior parte dos casos (e.g. “N grita com C1 por esta estar nessa área com a boneca e empurra-a afastando-a dali, ordenando para ir para a zona da sala. C1 senta-se nos pufs. A seguir N berra com E1 por esta estar a tirar alimentos de outra das caixas, gritando-lhe para esperar, pelo que E1 se volta a sentar ao pé das bonecas, a observar N e C1”).

Para além disto, as crianças recorriam frequentemente à língua Romani para comunicar entre si, especialmente nos momentos de recreio, uma vez que a língua portuguesa não é a sua língua materna. Por este motivo, a compreensão do diálogo estabelecido entre as crianças foi, por vezes, comprometida. No entanto, decorreram momentos de diálogo em Português e Romani (quer nas aulas, quer nos momentos de recreio), de forma a que as crianças se sentissem incluídas e os adultos pudessem aprender mais sobre o seu dialeto e cultura, partilhando e cruzando saberes.

O fator (linguístico) anterior, associado às múltiplas diferenças culturais, desigualdades sociais e outros problemas de aprendizagem (não se pretende com isto desresponsabilizar a escola), não facilita ou potencia o processo de ensino-aprendizagem, pelo que não pode ser negligenciado. Em parte, ele justifica as dificuldades e o insucesso que as crianças apresentam na compreensão e na expressão do/em português, bem como nas outras áreas disciplinares, ao nível da análise e aprendizagem dos conteúdos abordados, já que se torna difícil compreender, relacionar e transferir os conhecimentos e as informações partilhadas quando os alunos não possuem a competência linguística necessária – tendo em conta que a língua é o veículo da comunicação (Grave-Resendes & Soares, 2002). Estas dificuldades refletem-se no número de retenções e no facto de 6 das nove crianças possuírem Necessidades Educativas Especiais (NEE) e usufruírem de um Currículo Específico Individual (CEI), de acordo com o Decreto-Lei 3/2008, Art.º 21. Embora o grupo não seja todo constituído por crianças com CEI, todas possuem Apoio Educativo.

No que diz respeito ao espaço de recreio interior – local onde se realizaram as observações da interação criança-espaço e se procedeu a um conjunto de intervenções (reorganização do espaço e introdução de materiais), este localiza-se à direita do hall de entrada do edifício do 1.º CEB, na sala polivalente, sala essa que é contígua ao refeitório. A organização física inicial destes dois espaços (S/I) pode observar-se nas figuras 11 a 16, i.e., a sua disposição e equipamentos e materiais existentes antes da intervenção da

Professoras Cooperante e estagiária. A cozinha constitui-se num espaço anexo ao refeitório e ao gabinete de atendimento (Figura 11). A sala polivalente tem cerca de 47m², o seu piso é vinílico e está apetrechada com equipamentos fixos (e.g. armários, estantes, um palco e uma área de cozinha) e materiais soltos, possíveis de serem transportados/movidos pelas crianças (e.g. mesas, cadeiras, pufs, bonecas, malas, puzzles, legos, comida e talheres de plástico e livros) (cf. Anexo 1). Importa esclarecer que apenas as crianças do 1.º CEB utilizavam a sala polivalente, já que as crianças do JI se deslocavam ao refeitório exclusivamente para almoçar, abandonando o local a seguir com a respetiva Assistente Operacional. Deste modo, a população do estudo acabou por englobar todas as 23 crianças do 1.º CEB, já que os quatro participantes observados podiam estabelecer interações com quem bem entendessem. A circulação das crianças entre a sala polivalente e os outros espaços (e.g. casas de banho) requeria a permissão do adulto responsável pela sua supervisão, pelo que as crianças não podiam andar livremente pelas demais áreas sem o conhecimento e a autorização desse adulto (regra do CE definida após a ocorrência de problemas no passado dada a não supervisão de todas as crianças nos intervalos).



Figura 11: Lavatórios do refeitório e acesso à cozinha



Figura 12: Refeitório – S/I



Figura 13: Refeitório e recreio interior – S/I



Figura 14: Equipamentos e materiais do recreio interior – S/I (1)



Figura 15: Equipamentos e materiais do recreio interior – S/I (2)



Figura 16: Equipamentos e materiais do recreio interior – S/I (3)

De acordo com o Ministério da Educação (n.d.), a dimensão da área da sala polivalente é considerada “área útil variável, consoante a capacidade da escola” (p. 21), o que não esclarece a área mínima por criança. Por sua vez, embora seja referente aos estabelecimentos de educação Pré-Escolar, o Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto, relativo à organização escolar, determina que a área por criança para a sala de atividades é de 2m², variando a área total entre 40m² e 50m², e para a sala polivalente é “conforme a dimensão do estabelecimento, mas nunca inferior à área da maior sala de atividades” (DC 268/97, p. 10). Apesar da informação relativa à sala polivalente também não ser clara, os 2m² estipulados da área por criança para a sala de atividades tornam-se um ponto de referência (não esquecendo que são dados relativos ao pré-escolar) – que Bairrão (1998) aponta como sendo um valor considerado baixo a nível internacional (baseando-se em Bailey e Wolery, 1898, que indicam que a área mínima por criança na sala de atividades, recomendada pelo NAYEC, é de 3,52m²), destacando a área disponível

por criança como um dos fatores com maior influência na qualidade educativa. Embora a sala polivalente tenha aproximadamente 47m², respeitando os 2m²/criança, tendo em conta que quando a podiam usar, todas as crianças do 1.º CEB permaneciam no recreio interior durante os intervalos, a organização física inicial da sala, como se pode ver nas figuras 13 e 14 (onde a sala polivalente está ocupada com mesas do refeitório, o que reduz a área desse espaço e delimita a livre circulação das crianças pelo mesmo), tornava-a pequena para o número de crianças (23 crianças no total), pelo que é compreensível que estes fatores condicionem e prejudiquem as interações das crianças, especialmente ao nível dos conflitos entre si.

Devido ao facto das crianças terem de ser sempre supervisionadas por um adulto no recreio e dado o reduzido número de adultos que supervisionavam os intervalos – um adulto por intervalo, tirando o período do almoço propriamente dito, em que existiam dois adultos a supervisionar (uma Assistente Operacional e o/a Tarefeiro/a) – as crianças apenas podiam usufruir de um dos espaços de recreio durante esses momentos (intervalos), pelo que as crianças não podiam distribuir-se pelo recreio interior e exterior no mesmo horário. De acordo com as observações realizadas e o esclarecimento de ambas as Professoras do 1.º CEB, a sala polivalente apenas era usada pelas crianças durante os intervalos quando as condições climáticas eram percebidas pelos adultos como não propícias a estar no recreio exterior. Assim, geralmente, as crianças apenas usufruíam do recreio interior nos dias de chuva. Mesmo quando estava frio, mas não chovia, elas ficavam no recreio exterior e/ou no hall de entrada, uma vez que o recreio exterior possui uma área maior (aproximadamente 350m²) e possibilita que as crianças se desloquem livremente pelo espaço, podendo correr à vontade e gastar mais energias, para retomarem mais calmas para a sala de aula (justificação da Professora do 1.º e 2.º anos, ao contrário da Professora Cooperante que não se importava que as crianças estivessem no recreio que preferissem). Durante as observações foi ainda possível perceber que existiam certas regras, relativamente recentes, que limitavam a interação das crianças com o espaço de recreio interior. De acordo com a Professora Cooperante, essas regras surgiram para prevenir que as crianças se magoassem, uma vez que no passado ocorreram alguns acidentes devido à forma como as crianças utilizavam alguns dos equipamentos da sala, como é o caso dos pufs: durante o período observado elas apenas se podiam sentar neles, não tendo permissão para os explorar e utilizar de outras formas (embora as crianças tenham desafiado essa regra em alguns momentos). As crianças não podiam, igualmente, circular pelas mesas do refeitório depois do período de almoço, apesar da disposição

inicial das mesas favorecer essa circulação (Figuras 12 e 13). A pedido das técnicas do refeitório, foi decidido pelas professoras do CE que as crianças do 4.º ano passariam a ajudar na limpeza e arrumação do refeitório, o que afetou a realização das observações e filmagens, já que essa mudança abrangeu o período em que estas foram realizadas, pelo que tiveram de ser feitos alguns ajustes na ordem das mesmas e algumas interações foram de certa forma comprometidas (pois apesar de estarem presentes, nem todos os participantes partilharam o espaço de recreio ao mesmo tempo).

3. Procedimentos metodológicos

3.1. Seleção e caracterização dos participantes

De acordo com Miranda (1983, citado por Almeida & Freire, 2007) “é economicamente inviável, estatisticamente desnecessária e humanamente impossível considerar na investigação todos os indivíduos” (p. 113). Assim, o estudo foi desenvolvido com quatro crianças da Sala 2 do 1.º CEB, das quais duas são raparigas (ambas do 4.º ano) e as outras duas são rapazes (um do 3.º e outro do 4.º ano). Estas foram escolhidas de forma aleatória entre a díade de estágio, pelo que os únicos critérios estabelecidos foram que cada uma ficaria com duas crianças de cada género (feminino e masculino) e estas não poderiam ser as mesmas, i.e., cada colega de estágio tinha de observar crianças diferentes das da outra colega. A tabela 3 mostra o género, o ano de escolaridade e a idade das quatro crianças participantes no estudo.

Tabela 3: Caracterização dos participantes por género, ano de escolaridade e idade

Crianças	Género	Ano de escolaridade	Idade
L1	Masculino	4.º ano	11
L3	Masculino	3.º ano	9
N	Feminino	4.º ano	11
S1	Feminino	4.º ano	11

De seguida, apresentam-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados e justifica-se a escolha dos mesmos.

3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De forma a dar resposta às questões já enunciadas, trilhou-se um caminho caracterizado por várias etapas, tendo sido feitas as escolhas metodológicas e usadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados que se consideraram ser os mais adequados de acordo com os objetivos propostos a alcançar e os desafios que foram surgindo.

Apresentam-se, em forma de síntese, uma figura e uma tabela: na primeira (Figura 17) elencam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo do estudo (que são fundamentados no decorrer deste ponto); e na segunda (Tabela 4)

apresenta-se o cronograma do trabalho desenvolvido, onde se incluem as entrevistas semiestruturadas e as observações das crianças e respetivos registos, em fotografia e vídeo, da interação criança-espço no recreio interior, realizados durante o período da recolha de dados (4 de janeiro a 11 de fevereiro), nomeadamente no espaço de recreio inicial (sem qualquer intervenção – S/I), no espaço físico de recreio reorganizado (com intervenção da Professora Cooperante – C/I ER) e no espaço de recreio com introdução de materiais (com intervenção da Professora Estagiária – C/I IM).

Observação participante e não participante
Inventário dos materiais e equipamentos do recreio interior
Entrevistas semiestruturadas
Brainstorming
Registos em fotografia e vídeo
Notas de campo
Conversas com crianças e adultos

Figura 17: Técnica e instrumentos de recolha de dados

Tabela 4: Cronograma do trabalho desenvolvido

Dias	Metodologia
17 dezembro	Entrevistas semiestruturadas individuais aos participantes e brainstorming de ideias com toda a turma. Conversa com as Professoras Cooperante e Orientadora.
4, 5 e 6 de janeiro	Observação das crianças no espaço inicial (S/I): registo fotográfico do espaço e vídeo-gravações. Conversas com as Professoras Cooperante e Orientadora.
7, 12 e 13 de janeiro	Observação das crianças no espaço reorganizado pela Professora Cooperante (C/I ER): registo fotográfico do espaço e vídeo-gravações. Conversas com as Professoras Cooperante e Orientadora.
14, 19, 20, 21, 22, 25 e 28 de janeiro e 11 de fevereiro	Observação das crianças no espaço de acordo com a intervenção da estagiária (C/I IM): registo fotográfico do espaço e vídeo-gravações. Conversas com as Professoras Cooperante e Orientadora.

A modalidade de investigação é qualitativa, uma vez que se procurou compreender e descrever os fenómenos considerados (Almeida & Freire, 2007; Stake, 2007). Segundo Almeida e Freire (2007), esta modalidade tem vindo a ganhar relevo

devido à maior extensão da sua análise e ao maior número de variáveis que procura compreender, em comparação com modalidades quantitativas, que buscam a causa e efeito dos acontecimentos. Almeida e Freire (2007) e Stake (2007) destacam a observação direta, a realização de entrevistas, a atenção aos significados e aos contextos e os registos diretos como as técnicas de recolha de dados mais usadas nesta abordagem. Os dois últimos autores referem, ainda, que:

A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa. Interessa particularmente aqui olhar aos significados e às intenções das acções humanas.

(p. 25)

Neste sentido, qualquer estudo de caso é único, não obstante a sua complexidade. Como Stake (2007) declara, o estudo de caso de carácter qualitativo traduz-se numa investigação altamente pessoal, cujos significados gerados pelos participantes e pelo investigador, e até pelos futuros leitores do estudo, são intransmissíveis e não necessariamente reproduzíveis, embora a comparação com outros casos seja inevitável. O autor (2007) acrescenta que as observações e descrições do investigador não deixam de ser interpretativas, como se explicou atrás, e apesar de se dar ao leitor a oportunidade de fazer as suas próprias interpretações, apresentam-se sempre as nossas. Segue-se, então, o trabalho de campo desenvolvido.

Após as semanas de **observação** inicial (**não participante**) do contexto educativo e a consecutiva estruturação do projeto de intervenção e da calendarização do mesmo (ainda que provisórios), realizou-se desde logo um **inventário** dos equipamentos e materiais existentes na sala polivalente (Anexo 1), para saber o que o espaço já continha e ter isso em conta no processo de tomada de decisões sobre o que se poderia e queria acrescentar. Depois, começou-se por explicar o estudo às crianças da Sala 2. Foi-lhes solicitada a sua autorização para participarem no estudo, sabendo que iriam ser filmadas e tiradas notas sobre a sua interação no recreio interior sempre que necessário, durante os intervalos, tendo sido igualmente garantido o seu anonimato e referido que poderiam desistir do estudo assim que quisessem. As crianças da Sala 1 também foram informadas, pois todas partilham os mesmos espaços de recreio. A seguir foi marcada uma reunião para informar e esclarecer os pais/Encarregados de Educação sobre o estudo e esclarecer

qualquer eventual dúvida. Uma vez que o CE já tinha a sua permissão relativamente à participação dos seus educandos em estudos deste tipo, bem como ao registo fotográfico e videográfico dos mesmos (educandos), não foi preciso elaborar nenhum documento para pedir o seu consentimento.

Seguiu-se a seleção das crianças participantes no estudo (cf. ponto 3.1).

Dado que o recreio é um espaço vivenciado fundamentalmente pelas crianças, não fazia sentido intervir no mesmo sem primeiro as questionar de modo a perceber os seus gostos, interesses e necessidades. Hohmann e Weikart (2009, citado por Freitas-Luís, 2014) sugerem que o educador, neste caso o professor, crie parcerias com a criança, compreenda as suas intenções, escute e encoraje o seu pensamento, assim como a sua ação autónoma. Para Malaguzzi (1993, citado por Freitas-Luís, 2014), a parceria no processo de aprendizagem da criança confere protagonismo à criança, o que a estimula a ser co construtora desse mesmo processo, a despertar os seus interesses e a explorar as suas ideias. De facto, esta interação promove a escuta e o bem-estar da criança: quando a criança é escutada é-lhe garantida voz, o que significa que ela tem direito a participar nos contextos em que está inserida. Reboło-Marques (2006) afirma ainda que os adultos devem proporcionar um ambiente que vá ao encontro daquilo que as crianças realmente gostam e jogam e não daquilo que os adultos pensam que se adequa a elas. Uma vez que quando ouvimos as crianças obtemos informações pertinentes que nos ajudam a compreender os seus interesses individuais, mas também os seus interesses situacionais e coletivos relativos à sua cultura de pares (Portugal & Laevers, 2010), e dado que se defende uma participação ativa das crianças, realizaram-se, de forma individual, **entrevistas semiestruturadas** (cf. Anexo 2) às crianças participantes que decorreram na sala de recreio interior e foram gravadas com a câmara do telemóvel da Professora Estagiária sobre os espaços de recreio e que mudanças gostariam de ver no recreio interior, para que a intervenção no recreio se baseasse nas suas opiniões e desejos, por forma a observar a criança enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias e potenciar as suas experiências neste espaço, bem como os seus níveis de implicação e bem-estar emocional, já que também se sabe que a aprendizagem e o envolvimento das crianças dependem da sua motivação e prazer (Portugal & Laevers, 2010). Realmente, quer para crianças, quer para adultos, o que mais motiva e impulsiona a aprendizagem é o prazer, pelo que é importante que esta se faça de forma divertida e que as crianças façam o que gostam (Wieder & Greenspan, como citado por Spoked, 2002).

Posto isto, realizou-se um **brainstorming** com todas as crianças da turma para reunir o maior número de ideias, cruzar opiniões e abranger os interesses dos restantes elementos do grupo. De seguida, debateram-se as respostas em **conversas** com as Professoras Cooperante e Orientadora, de modo a negociar os limites de ação do estudo, tendo em conta as regras já definidas pela escola sobre a utilização dos demais equipamentos e materiais no recreio interior e o que seria ou não possível introduzir e/ou reajustar, tal como ocorreram outras conversas noutros momentos de modo a obter o seu feedback ao longo do estudo e ajustar o mesmo sempre que se justificasse. Dado que “convém especialmente ao investigador principiante praticar a observação . . . para extrair significados necessários e inesperados dos casos” (Stake, 2007, p. 150) e tendo em conta que a perícia resulta da prática reflexiva, o próximo passo consistiu na realização de filmagens de treino (também a partir da câmara do telemóvel da Professora Estagiária) durante uma semana, como meio de preparação da Professora Estagiária e de todas as crianças do 1.º CEB para os registos em vídeo que se seguiriam e seriam contabilizados no estudo. A realização destas filmagens possibilitou habituar as crianças à presença da câmara nos seus intervalos, uma vez que este (câmara) é um elemento bastante distrator e influenciador do comportamento das crianças e se pretendia afetar as suas interações o mínimo possível, minimizando a nossa intrusão (Stake, 2007) de modo a promover uma maior fiabilidade dos resultados. Porém, já se havia treinado o registo em vídeo e habituado as crianças à câmara durante o período de recolha de dados do estudo da colega de estágio, no 1.º Período letivo. O treino de observação realizado na PPS A1 revelou-se uma mais valia dada a “bagagem” que se pôde desenvolver desde cedo, que serviu como preparação para as especificidades do que é saber observar para perceber os contextos e significados das interações das crianças, na procura de uma atitude experiencial – processo extremamente intuitivo e empático que se caracteriza pela reconstrução das experiências dos outros em nós próprios (Portugal & Laevers, 2010). Indubitavelmente, a observação constituiu-se, desde a PPS A1, como a pedra angular do estudo realizado, através da qual foi possível refletir de modo a identificar dificuldades e problemas, encontrar alternativas/soluções, compreender as situações observadas e tomar decisões de forma crítica e contextualizada. Realmente, todas as decisões do professor ou outro profissional de educação dependem, direta ou indiretamente, da observação que este desenvolve e do modo como interpreta as situações (Pacheco & Serafini, 1990). A reflexão é outro processo basilar, no sentido em que, segundo Freire (1997, citado por Freitas-Luís, 2014), é através do pensamento crítico sobre a práxis do presente e do

passado que se pode aperfeiçoar a práxis do futuro. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012, citado por Freitas-Luís, 2014) complementam que é através do encorajamento da reflexão, da transformação, da mudança, do desafio e da comunicação interpessoal que se garante a qualidade educativa, no que diz respeito à transformação dos contextos, à promoção do desenvolvimento profissional, à satisfação das crianças e à sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a reflexão é indispensável dada a necessidade de sermos críticos em relação à nossa ação, seja antes, durante ou após a mesma:

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças. (Ministério da Educação, 1997, p. 38)

Atendendo ao facto de que durante o 1.º Período letivo as crianças passaram os intervalos no recreio exterior, dada a ausência de chuva – o que permitiu o desenvolvimento do estudo da colega de estágio – só foi possível iniciar a recolha de dados, relativamente à interação criança-espço, em janeiro de 2016. Esta fase teve a duração de seis semanas (de 4 de janeiro a 11 de fevereiro) e englobou a **observação (participante e não participante)** da interação criança-espço no recreio interior durante os intervalos, em três tipos de espaço distintos, os quais se denominaram: *espaço de recreio inicial* (sem qualquer intervenção por parte dos adultos) (Figuras 13 a 16), *espaço de recreio reorganizado* (com intervenção da Professora Cooperante, que conferiu uma nova disposição ao refeitório e à sala polivalente e delimitou ambas as áreas) (Figuras 20 a 23) e *espaço de recreio com introdução de materiais* (com intervenção da Professora Estagiária ao nível da introdução de materiais, especialmente, e alguma reorganização da sala polivalente) (Figuras 24 a 28) – tendo esta (observação) sido materializada em **registos fotográficos e vídeo-gravações**, igualmente através do telemóvel, com a duração de 5 minutos cada vídeo, e **notas de campo** ao longo do projeto, sempre que se considerou importante. Quanto à observação, esta foi participante nos momentos em que a Professora Estagiária não estava a filmar as crianças (e.g. para as ajudar a compreender as regras dos jogos e auxiliar ou responder quando pediam a sua ajuda). Durante as vídeo-gravações procurou intervir-se apenas quando se achasse ser mesmo necessário (e.g. parar

algum conflito sério entre as crianças), de forma a minimizar os efeitos negativos da presença da estagiária na interação das crianças com o espaço e os seus pares, tendo a observação sido direta, mas não participante nestes momentos. As observações decorreram nos intervalos da manhã (10:30 às 11:00) e do almoço (12:30 às 14:00). Optou-se por filmar as crianças individualmente, tendo sido efetuado um registo em vídeo por criança por cada tipo de espaço observado (recreio inicial, recreio reorganizado e recreio com introdução de materiais – onde se desenvolveram oito intervenções), havendo um total de 10 registos em vídeo por criança (Tabela 5), cada um com a duração de 5 minutos. No entanto, dado que houve a necessidade de reduzir o número de vídeos a ser analisados (devido à morosidade do processo de análise e à falta de tempo para analisar mais vídeos), dos 8 registos em vídeo existentes relativos ao espaço de recreio interior com introdução de materiais, decidiu-se analisar apenas 2 vídeos por criança, tendo-se considerado 4 vídeos por criança no total (Tabela 5), o que perfaz 20 minutos de registo em vídeo por participante.

Tabela 5: Número de registos em vídeo por criança e tipo de espaço

Crianças	Registos em vídeo por criança			Totais	Totais analisados
	Esp. de recreio inicial	Esp. de recreio reorganizado	Esp. de recreio com introdução de materiais		
L1	1	1	8	10	4 (1+1+2)
L3	1	1	8	10	4 (1+1+2)
N	1	1	8	10	4 (1+1+2)
S1	1	1	8	10	4 (1+1+2)

Sabendo que a realização de vídeo-gravações pode afetar a interação das crianças e contribuir para um certo enviesamento dos resultados obtidos (Almeida & Freire, 2007), optou-se, ainda assim, por este instrumento de recolha de dados já que as situações observadas são irrepetíveis e sem o recurso à câmara de filmar a Professora Estagiária não poderia revivê-las ou produzi-las com fiabilidade. Desta forma, perder-se-iam aspetos que no momento da observação direta podiam escapar ou ser impercetíveis, aspetos esses que são fundamentais para uma melhor compreensão do contexto das interações das crianças, dada a complexidade das mesmas. As filmagens individuais acautelaram a possibilidade de uma das crianças abandonar o grupo que está a ser filmado e, assim, se

perder a sequência da sua interação e, ainda, a hipótese das crianças participantes não interagirem perto umas das outras, o que não torna viável o registo em vídeo coletivo. No que diz respeito à ordem das filmagens, esta deveria ser aleatória, porém, quando as crianças do 4.º ano passaram a ajudar na limpeza e arrumação do refeitório tiveram de se fazer alterações de forma a conseguir elaborar os registos em vídeo planeados para cada criança (Anexo 3). Quanto à determinação dos 5 minutos de duração dos vídeos, tiveram-se em conta dois fatores: a duração de 3 minutos sugeridos por Laevers (1997, citado por Figueiredo, 2015) nas escalas de Implicação e Bem-Estar e o tempo que uma situação de jogo pode demorar a desenrolar-se em crianças mais velhas, como é o caso das que participam neste estudo (com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos), dados os jogos mais complexos e elaborados que estas desenvolvem em comparação com crianças mais novas. Assim, e para melhor se compreender e contextualizar as interações observadas, tornou-se necessária uma duração dos vídeos superior a 3 minutos, pelo que se considerou suficiente a duração de 5 minutos. Foi preciso estabelecer, ainda, um mínimo de intervenção por parte dos adultos que supervisionaram os intervalos, na tentativa de diminuir, igualmente, a sua interferência na interação das crianças.

No entanto, isto nem sempre foi bem conseguido, especialmente quando houve a mudança de Tarefeiro, a meio do período das filmagens: o Tarefeiro inicial foi substituído por uma mulher com um estilo de adulto mais autoritário, que em alguns momentos restringiu a ação das crianças, apesar do conhecimento do estudo em curso, no sentido de garantir o cumprimento das regras do CE. A troca do Tarefeiro prendeu-se com o facto das crianças já o conhecerem fora do contexto do CE, pelo que o desafiavam mais do que a qualquer outro adulto e o próprio não geria bem essas situações. Para além da organização física do refeitório e espaço de recreio interior inicial (cf. ponto 2.2), o incumprimento das crianças de certas regras do CE como: não fazer muito barulho, não correr pelas mesas do refeitório (pois isso atrapalhava o trabalho das Técnicas do refeitório) e utilizar os pufs apenas para sentar; aliado ao facto do Tarefeiro ter fechado à chave a porta do refeitório e sala polivalente, durante um dos almoços, para controlar a ida das crianças à casa de banho (porque várias crianças saíam da sala sem o seu conhecimento e autorização), constituíram os fatores instigadores da decisão de alterar o espaço de recreio interior pelas professoras do CE, que decidiram agir sobre as situações mencionadas com o intuito de melhorar o tempo e espaço de recreio, tendo a reorganização do mesmo sido concretizada pela Professora Cooperante, que estabeleceu, igualmente, o limite dos dois espaços (refeitório e sala polivalente), isto pouco tempo

depois de se terem iniciado as vídeo-gravações a usar no estudo. A sua intervenção decorreu na manhã de 7 de janeiro e caracterizou-se pela mudança da disposição das mesas de ambas as áreas e alguns equipamentos e materiais da sala polivalente (Figuras 18 a 23), tendo sido estabelecidos os limites de cada espaço (Figuras 18 e 19), de forma a que as crianças não circulassem nas mesas destinadas ao almoço durante os intervalos, especialmente a correr. As mesas do refeitório foram dispostas em U e foi colocado um puf comprido entre os dois espaços para os dividir. Isto materializou-se num imprevisto e numa limitação à intervenção que estava planeada, uma vez que se pretendiam realizar 2 registos em vídeo por criança (2 vídeos antes e 2 vídeos após as intervenções no recreio) e até ao momento apenas existia 1 registo em vídeo por criança do espaço inicial. Também estava planeado intervir na organização física do refeitório e da sala polivalente. Assim, decidiu-se fazer 1 filmagem por tipo de espaço e continuar a observar a interação das crianças no espaço de recreio reorganizado. Este espaço foi igualmente contabilizado nas filmagens, pois apesar da intervenção levada a cabo não ter sido da autoria da Professora Estagiária, a nova organização do recreio permitiu novas interações das crianças, o que não podia deixar de ser registado, dada a sua pertinência para a análise dos dados. Após as filmagens no espaço reorganizado iniciou-se a intervenção no mesmo, alterando-se novamente o espaço e introduzindo-se recursos materiais (ponto 3.3).



Figura 18: Nova disposição das mesas do refeitório – C/I ER



Figura 19: Delimitação dos espaços do refeitório e do recreio interior – C/I ER



Figura 20: Recreio interior reorganizado pela Professora Cooperante – C/I ER (1)



Figura 21: Recreio interior reorganizado pela Professora Cooperante – C/I ER (2)



Figura 22: Recreio interior reorganizado pela Professora Cooperante – C/I ER (3)



Figura 23: Recreio interior reorganizado pela Professora Cooperante – C/I ER (4)

Expostas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados, importa pormenorizar a intervenção que foi desenvolvida no recreio interior. Veja-se o ponto que se segue.

3.3. Organização e descrição das intervenções

De forma a responder às questões e objetivos caracterizadores do estudo, desenvolveu-se um conjunto de intervenções que se passam a descrever. Estas foram realizadas no espaço de recreio interior (sala polivalente), após as observações e registos efetuados no período de 4 a 13 de janeiro, no espaço de recreio inicial e espaço físico de recreio reorganizado pela Professora Cooperante. É importante relembrar que as intervenções levadas a cabo tiveram por base as respostas das crianças participantes às entrevistas semiestruturadas (Anexo 2). Assim, a intervenção consistiu: num momento

inicial, de 13 para 14 de janeiro, de *alteração da disposição e localização de alguns equipamentos e materiais* (Figuras 24 a 28), que se manteve após a conclusão do estudo, o que se verificou através de visitas posteriores ao CE; e na *introdução de recursos materiais diferentes*, de 14 de janeiro a 11 de fevereiro (Tabela 6).

Relativamente à alteração do espaço físico, proceda-se ao visionamento e comparação das figuras 20 a 23 e 24 a 28, para uma melhor perceção do que foi alterado: os pufs passaram a ficar distribuídos à frente e à volta do palco, de modo a demarcar melhor a área do palco pedida (Anexo 2); o mobiliário da cozinha e da cama das bonecas mudaram de sítio, por uma questão de aproveitamento do espaço; e as mesas aproximaram-se ligeiramente para a parede oposta à entrada da sala polivalente, de forma a criar mais espaço livre entre o palco e a passagem deste até à entrada da sala.



Figura 24: Recreio interior reorganizado pela estagiária – C/I IM (1)



Figura 25: Recreio interior reorganizado pela estagiária – C/I IM (2)



Figura 26: Recreio interior reorganizado pela estagiária – C/I IM (3)



Figura 27: Recreio interior reorganizado pela estagiária – C/I IM (4)



Figura 28: Recreio interior reorganizado pela estagiária – C/I IM (5)

Quanto à introdução de recursos materiais, foram efetuadas 8 intervenções. Estas decorreram de 14 de janeiro a 11 de fevereiro, durante os intervalos da manhã e/ou almoço. Na tabela seguinte (Tabela 6) pode-se observar o cronograma das intervenções realizadas, no que concerne à introdução de materiais no espaço de recreio interior.

Tabela 6: Cronograma das intervenções – introdução de materiais

		Recursos materiais introduzidos
<u>Intervenção 1</u>	Dia	
	14 de janeiro	Desenhos para pintar (tamanho A4 e A5) Folhas em branco (tamanho A4 e A5)
<u>Intervenção 1</u>	Intervalo(s)	Dois pedaços de papel de cenário (de grandes dimensões; colocados na parede da entrada da sala)
	Manhã e almoço	Marcadores, lápis de cera e lápis de carvão
		Recursos materiais introduzidos
<u>Intervenção 2</u>	Dia	
	19 de janeiro	Puzzles em branco (5) Folhas em branco (tamanhos e formas diversas e irregulares)
<u>Intervenção 2</u>	Intervalo(s)	Recursos materiais construídos, onde e quando
	Almoço	Jogo das Damas e Jogo do Ouri Sala de aula Aulas de Estudo do Meio e Expressões
		Recursos materiais introduzidos
<u>Intervenção 3</u>	Dia	
	20 de janeiro	Mais puzzles em branco (5) CD de música Rádio do CE e o computador da estagiária (após o rádio do CE deixar de funcionar)
<u>Intervenção 3</u>	Intervalo(s)	Jogo das Damas e regras em português
	Almoço	Recursos materiais construídos, onde e quando CD de música - Biblioteca Parte da aula de TEA Continuação da construção do jogo das Damas e regras em dialeto cigano - Sala de aula Aula de Português

Intervenção 4	Dia	Recursos materiais introduzidos
	21 de janeiro	Colunas de som para o computador pessoal Instruções do jogo das Damas em dialeto cigano
	Intervalo(s)	Recursos materiais construídos, onde e quando
	Manhã e almoço	Continuação da construção do jogo do Ouri Sala de aula Aula de Expressões
Intervenção 5	Dia	Recursos materiais introduzidos
	22 de janeiro	Jogo do Ouri
	Intervalo(s)	Jogo do Uno
	Manhã e almoço	
Intervenção 6	Dia	Recursos materiais introduzidos
	25 de janeiro	Caixas e caixotes de cartão e plástico (tamanhos e formas diferentes) Tubos de cartão (de grandes dimensões)
	Intervalo(s)	Rolos de papel Pedaços de pano Tubos de cola
	Almoço	Recursos materiais construídos, onde e quando
		Microfones – Gabinete anexo ao hall Intervalo da tarde
Intervenção 7	Dia	Recursos materiais introduzidos
	28 de janeiro	Massa de modelar (4 sacos com cores diferentes)
	Intervalo(s)	Recursos materiais construídos, onde e quando
	Almoço	Microfones – Gabinete anexo ao hall Intervalo da tarde
Intervenção 8	Dia	Recursos materiais introduzidos
	11 de fevereiro	Microfones (6)
	Intervalo(s)	Pedaços de pano Tubos de cola
	Almoço	

Parte dos recursos introduzidos foram construídos com todas as crianças da Sala 2 e a Professora Cooperante, durante algumas aulas de Estudo do Meio, Expressões e Português, como é o caso do: jogo das Damas, jogo do Ouri e CD de música. As regras do jogo das Damas foram escritas na Aula de Português com todas as crianças da Sala 2 e depois traduzidas para língua Romani com o auxílio de algumas. Esta medida partiu da vontade de incluir e valorizar as crianças e a sua cultura, neste caso a sua língua, o que se revelou bastante pertinente e útil para todas as crianças, não só as participantes no estudo, dadas as dificuldades que algumas apresentaram sobre como jogar, que pareceram diminuir com a utilização das regras em cigano e a entreaduda visível entre todas as

crianças (as mais velhas ensinavam as mais novas). A seguir à construção dos jogos, estes foram todos explorados, ainda nas aulas, para que as crianças percebessem as suas regras e todas soubessem jogá-los. Quanto ao CD de música, todas as canções foram escolhidas pelos participantes. A introdução deste recurso pretendeu considerar a cultura das crianças nas suas diversas manifestações, neste caso em particular, na importância que a música e a dança assumem na cultura cigana, importância essa que foi transmitida inicialmente pelas colegas que realizaram a PPS A1 neste contexto e que foi observada desde as observações realizadas no início da PPS A2, tendo-se prolongado ao longo do tempo, uma vez que as crianças (maioritariamente as raparigas) passavam grande parte dos intervalos a cantar e/ou dançar. Tirando os desenhos para pintar, que por opção metodológica apenas foram disponibilizados no primeiro dia de intervenção (pois a Assistente Operacional alertou que algumas crianças estavam a levar folhas de desenhos para pintar para casa e isso tinha criado disputas entre elas, pelo que se decidiu retirar esse material), todos os recursos continuaram disponíveis nos dias seguintes, pelo que as crianças tinham liberdade para decidir o que fazer e usar.

3.4. Categorias de análise dos dados

Para perceber os níveis de implicação e bem-estar das crianças nos demais momentos observados, adaptou-se a *Categoria Implicação* do trabalho de Figueiredo (2015), que consiste numa adaptação dos indicadores e níveis de implicação e bem-estar usados no Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010), tendo-se obtido a *Categoria Implicação e Bem-Estar* (Anexo 9). O mesmo foi realizado para as categorias: *Comportamento Social*, *Tipo de Jogo* e *Materiais e Equipamentos*.

A figura que se segue (Figura 29) consiste numa síntese das categorias usadas na codificação dos dados (textos em que resultaram as descrições dos vídeos). A sua definição e exemplos encontram-se nos Anexos 9 a 12.

Implicação e Bem-Estar		
<i>Indicadores de Implicação</i>	<i>Indicadores de Bem-Estar</i>	<i>Níveis</i>
Concentração	Abertura e receptividade	Nível 1: Muito baixo, com ausência de atividade
Energia	Flexibilidade	
Complexidade e criatividade	Autoconfiança e autoestima	Nível 2: Baixo, com atividade esporádica ou frequentemente interrompida
Expressão facial e postura	Assertividade	
Persistência	Vitalidade e tranquilidade	Nível 3: Médio, com atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade
Precisão	Alegria	
Tempo de reação	Ligação consigo próprio	Nível 4: Alto, com atividade com momentos intensos.
Expressão verbal		Nível 5: Muito alto, com atividade intensa e continuada
Satisfação		

Comportamento Social
Observador
Solitário
Paralelo
Associativo
Cooperativo
Diálogo
Diálogo com crianças
Diálogo com adultos
Conflito
(Luta a Sério)
De Transição
Outro

Tipo de Jogo
Jogo de Atividade Física
Funcional/Exercício
Exploratório
Cooperação/Oposição
Jogo de Regras
Jogos Tradicionais
Jogo de Cooperação
Jogo de Luta e Perseguição (Rough-and-Tumble)
Construtivo
Dramático
Comportamento Observador
Comportamento de Diálogo
Dança
Outro

Materiais e Equipamentos
<i>Equipamentos Fixos:</i> armários, estantes, palco e estrutura multifunções (cozinha).
<i>Materiais Móveis/Soltos:</i> bonecas, malas, carteiras (porta moedas), escova de cabelo, pratos de plástico, talheres de plástico, comida de plástico, caixas de arrumação, pufs, dicitelo, mesas, cadeiras, cama das bonecas, cartas, puzzles (puzzles para construir, puzzles em branco), recortes de sapos, intercomunicador, lápis/marcadores, folhas de papel, papel de cenário, computador, jogo das damas, jogo do ouri e jogo do uno.

Figura 29: Sistema de Categorias

(Adaptado de Figueiredo, 2015)

3.5. Software utilizado: webQDA

Feita a recolha dos dados foi realizada a sua análise, pelo que se recorreu ao software webQDA (versão 3.0) para a análise qualitativa dos textos (descrições dos vídeos obtidos).

O webQDA trata-se de um software de apoio à análise de dados qualitativos não numéricos e não estruturados (e.g. textos, imagens, áudios e vídeos), com a particularidade de promover o trabalho colaborativo online em simultâneo, i.e., pode ser utilizado por várias pessoas ao mesmo tempo. Este software foi criado e desenvolvido pelo Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTDD) do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro em parceria com a empresa Esfera Crítica. O seu objetivo é dar resposta às questões que vão emergindo durante o trabalho de investigação, através de um vasto conjunto de funções/ferramentas, como: editar e organizar documentos, criar categorias, codificar, filtrar, procurar, questionar e triangular os dados, entre outros (webQDA, 2016). Dadas estas características, e tendo em conta que os projetos de investigação cada vez mais são desenvolvidos num âmbito multidisciplinar, por elementos muitas vezes dispersos geograficamente, o webQDA traduz-se numa mais valia já que anula as barreiras temporais e espaciais, desde que o acesso à internet esteja garantido e todos os utilizadores tenham uma licença de acesso (Souza, Costa, Moreira, Souza & Freitas, 2016).

Após a descrição pormenorizada dos vídeos, procedeu-se à importação dos respetivos textos e notas (Anexos 5 a 8) para o webQDA, à qual se seguiu a codificação dos mesmos, de acordo com as categorias de análise previamente definidas e, ainda, as que foram surgindo durante a análise dos textos. Posteriormente, na fase de questionamento, realizou-se a triangulação dos dados contidos nos vídeos, através da elaboração de matrizes onde se cruzaram os mesmos (dados obtidos) de modo a facilitar e permitir a apresentação, análise e discussão dos resultados.

Ressalva-se que os vídeos foram observados em conjunto com a Professora Orientadora e a respetiva codificação foi supervisionada por si através do webQDA, procedendo-se a uma comparação de opiniões, de forma a diminuir possíveis erros de análise e conferir aos resultados uma maior validade. A descrição dos vídeos e a análise dos textos (fase de codificação), em particular, revelaram-se bastante morosas.

Para dar resposta às questões do estudo, procede-se à apresentação e análise dos dados obtidos nesta fase.

4. Apresentação e análise dos resultados

Os dados que se apresentam foram conseguidos através do webQDA e correspondem à análise da informação contida nos vídeos, relativa às interações das crianças no espaço de recreio interior, durante o jogo livre, sem e com intervenção no espaço.

As categorias analisadas prendem-se com os objetivos do estudo, pelo que se pretende saber que níveis de implicação e bem-estar foram apresentados pelos participantes, bem como que comportamentos sociais, tipos de jogo e equipamentos/materiais foram percebidos por si, procedendo a uma comparação dos resultados nos diferentes tipos de espaço (S/I, C/I ER, C/I IM A e B).

De modo a facilitar a leitura e compreensão dos resultados, os mesmos expõem-se como resposta às questões do estudo. Além disso, ressalva-se a existência de campos em branco nas seguintes tabelas apresentadas, que correspondem ao valor zero. Uma vez que não foi possível analisar todas as intervenções realizadas, tendo em conta a morosidade do processo, optou-se por selecionar duas intervenções alvo de análise que corresponderam às terceira e quinta intervenções (dias 20 e 22 de janeiro, respetivamente), tendo-se escolhido estas intervenções dada a pertinência da primeira (introdução do CD de música), considerando a etnia dos participantes do estudo e o facto de os materiais introduzidos anteriormente continuarem presentes na sala de recreio interior (daí não se ter escolhido uma intervenção anterior), e a segunda devido à indicação dos participantes em se introduzirem mais jogos, nas entrevistas semiestruturadas.

4.1. Questão 1: Quais os níveis de implicação e bem-estar apresentados pelas crianças no recreio interior, durante o jogo livre?

Analisando a tabela 7, conclui-se que a implicação e o bem-estar médio total das crianças é 3.2. Os níveis de implicação e bem-estar variam entre 2 e 4, sendo que nenhum dos 16 vídeos analisados foi avaliado com os níveis 1 ou 5. Relativamente aos valores médios por criança, as que possuem valores mais altos são L3 ($M=4.0$) e N ($M=3.5$), ao passo que as crianças com os valores mais baixos são S1 ($M=3.0$) e L1 ($M=2.3$).

Atendendo ao género, o género feminino ($M=3.3$) apresenta um valor ligeiramente superior ao género masculino ($M=3.2$). Quanto ao tipo de espaços observados, os espaços

S/I, C/I ER e C/I IM A correspondem a valores de implicação e bem-estar médios iguais ($M=3.3$), sendo que no espaço C/I IM B esse valor é um pouco inferior ($M=3.0$).

Tabela 7: Implicação e Bem-Estar por criança, tipos de espaço e género

Crianças	Género	Implicação e Bem-Estar por tipo de espaço ²				Implicação e Bem-Estar médio por Criança (M)	Implicação e Bem-Estar médio por Género (M)	
		S/I	C/I ER	C/I IM A	C/I IM B		F	M
N	F	4	3	4	3	3.5		
S1	F	3	4	3	2	3.0		
L1	M	2	2	2	3	2.3	3.3	3.2
L3	M	4	4	4	4	4.0		
Total (M)		3.3	3.3	3.3	3.0	3.2		

De modo a compreender melhor esta categoria, analisou-se a sua relação com os equipamentos e materiais percecionados, i.e., a atualização das affordances materiais e equipamentos, cujos resultados totais se encontram nas tabelas 8 e 9. No que respeita aos níveis de implicação e bem-estar com *Equipamentos Fixos* (Tabela 8), o nível que apresenta maior frequência é o 4 ($n=13$; 81.3%), seguindo-se os níveis 3 ($n=2$; 12.5%) e 2 ($n=1$; 6.3%), com valores notoriamente inferiores. Considerando os equipamentos fixos e os níveis de implicação e bem-estar que promovem, constata-se que quase todos os materiais proporcionam o nível 4 ($n=13$), salientando-se a cozinha ($n=8$; 61.5%) e as estantes ($n=4$; 30.8%), à exceção dos armários ($n=0$; 0.0%), que favorecem o nível 3.

Tabela 8: Implicação e Bem-Estar das crianças com equipamentos fixos

Equipamentos Fixos	Implicação e Bem-Estar ³					Total (n)	%
	Nível 1 (n)	Nível 2 (n)	Nível 3 (n)	Nível 4 (n)	Nível 5 (n)		
Armários			1			1	6.3
Estantes				4		4	25.0
Palco				1		1	6.3
Estrutura Multifunções							
Cozinha		1	1	8		10	62.5
Total (n)	0	1	2	13	0	16	-
%	0.0	6.3	12.5	81.3	0.0	-	100

^{2,3} Os valores apresentados correspondem ao número de interações observadas.

No que concerne à implicação e bem-estar e interações com os *Materiais Móveis/Soltos* (Tabela 9), o nível 4 ($n=46$; 49.5%) volta a ser o nível mais frequente, seguindo-se os níveis 3 ($n=26$; 28.0%) e 2 ($n=21$; 22.6%), com valores consideravelmente inferiores. Os pufs ($n=18$; 19.4%) são os materiais que mais se destacam, aos quais se seguem os puzzles para construir ($n=11$; 11.8%) e o jogo das Damas ($n=8$; 8.6%), ainda que estes representem quase metade dos valores dos pufs. A maior frequência dos três materiais referidos (respetivamente: $n=9$, 50%; $n=5$, 45.5%; $n=5$, 62.5%) está associada ao nível 4 de implicação e bem-estar ($n=46$). Embora que com um número total de ocorrências menor, as cartas ($n=5$; 100.0%), as bonecas ($n=4$; 80.0%), as caixas de arrumação ($n=4$; 80.0%) e as mesas ($n=4$; 57.1%) também promovem este nível. Os lápis e marcadores ($n=6$; 100.0%), os puzzles em branco ($n=5$; 100.0%) e as folhas de papel ($n=2$; 100.0%) promovem essencialmente o nível 3. Já as carteiras ($n=2$; 100.0%), os recortes de sapo e o intercomunicador ($n=1$; 100.0%) estão associados ao nível 2, onde se voltam a destacar os pufs ($n=7$; 38.9%). O jogo do Ouri e o jogo do Uno ($n=0$; 0.0%) apresentam valores nulos, o que significa que não foram desenvolvidos pelas crianças nos vídeos alvo de análise das suas interações com o espaço.

Tabela 9: Implicação e Bem-Estar das crianças com materiais móveis/soltos

Materiais Móveis/Soltos	Implicação e Bem-Estar ⁴					Total (n)	%	
	Nível 1 (n)	Nível 2 (n)	Nível 3 (n)	Nível 4 (n)	Nível 5 (n)			
Bonecas		1		4		5	5.4	
Malas				2		2	2.2	
Carteiras (porta moedas)		2				2	2.2	
Escova do cabelo				1		1	1.1	
Pratos de plástico				1		1	1.1	
Talheres de plástico				1		1	1.1	
Comida de plástico				1		1	1.1	
Caixas de arrumação		1		4		5	5.4	
Pufs		7	2	9		18	19.4	
Diciclo				1		1	1.1	
Mesas		2	1	4		7	7.6	
Cadeiras		1	2			3	3.2	
Cama das bonecas			2			2	2.2	
Cartas				5		5	5.4	
Puzzles	Puzzles para construir		4	2	5		11	11.8
	Puzzles em branco (a)			5			5	5.4
Recortes de sapo		1				1	1.1	
Intercomunicador		1				1	1.1	
Materiais introduzidos (a)	Lápis/Marcadores			6		6	6.5	
	Folha de papel			2		2	2.2	
	Papel de cenário					0	0.0	
	Computador		1	1	3		5	5.4
	Jogo das Damas			3	5		8	8.6
	Jogo do Ouri						0	0.0
	Jogo do Uno						0	0.0
Total (n)	0	21	26	46	0	93	-	
%	0.0	22.6	28.0	49.5	0.0	-	100	

⁴ Os valores apresentados correspondem ao número de interações observadas.

4.2. Questão 2: Que comportamentos sociais ocorrem na interação das crianças com o recreio interior, durante o jogo livre?

Através da Tabela 10, verifica-se que o número total de interações para a categoria *Comportamento Social* é 256. Em relação às subcategorias, os comportamentos mais frequentes são o de Transição ($n=59$; 23.0%), o Diálogo com Crianças ($n=49$; 19.1%) e o Observador ($n=44$; 17.2%). Seguem-se, com valores inferiores, as subcategorias Paralelo e Conflito ($n=24$; 9.4%), Cooperativo ($n=22$; 8.6%) e Associativo ($n=18$; 7.0%). Com os valores mais baixos aparecem as subcategorias Solitário ($n=10$; 3.9%) e Diálogo com Adultos ($n=6$; 2.3%), assumindo este último um valor muito baixo quando comparado com o Diálogo com Crianças.

No que diz respeito ao género, o género feminino apresenta 129 (50.4%) interações, sendo que o género masculino apresenta um valor ligeiramente inferior de 127 (49.6%) interações. As diferenças mais significativas entre géneros são: a ausência do comportamento Solitário no género feminino, enquanto se manifesta no masculino ($n=10$; 100.0%); a maior frequência do comportamento Paralelo no género masculino ($n=16$; 66.7%), do que no feminino ($n=8$; 33.3%); a existência significativa do comportamento Associativo no género feminino ($n=14$; 77.8%), comparando com o masculino ($n=4$; 22.2%), bem como do comportamento Cooperativo ($n=13$; 59.1%).

Tabela 10: Número total de interações na Categoria Comportamento Social e género

Género	Comportamento Social									Total (n)	%	
	Observador	Solitário	Paralelo	Associativo	Cooperativo	Diálogo		Conflito	Transição			Outros
						Crianças	Adultos					
Feminino	23	0	8	14	13	28	2	13	28	0	129	50.4
Masculino	21	10	16	4	9	21	4	11	31	0	127	49.6
Total (n)	44	10	24	18	22	49	6	24	59	0	256	-
%	17.2	3.9	9.4	7.0	8.6	19.1	2.3	9.4	23.0	0.0	-	100

No que diz respeito ao espaço sem intervenção (Tabela 11), observam-se 69 interações sociais. Dessas, as subcategorias Transição ($n=18$; 26.1%) e Diálogo com Crianças ($n=12$; 17.4%) são as mais frequentes, seguindo-se as subcategorias Conflito ($n=9$; 13.0%), Observador, Paralelo e Associativo ($n=8$; 11.6%). Com o valor mais baixo surge o comportamento Cooperativo ($n=6$; 8.7%). Os comportamentos Solitário, Diálogo com Adultos e Outros ($n=0$; 0.0%) apresentam valores nulos.

Quanto à interação por criança, N ($n=26$; 37.7%) e L1 ($n=19$; 27.5%) apresentam o maior número de interações, ao contrário de L3 ($n=13$; 18.8%) e S1 ($n=11$; 15.9%). As interações de Conflito verificam-se em N ($n=5$; 55.6%) e L1 ($n=4$; 44.4%). Os comportamentos Observador e de Transição são evidenciados por todas as crianças, sendo o comportamento Paralelo expresso apenas por L1 ($n=8$; 100.0%).

Tabela 11: Número de interações na Categoria Comportamento Social por criança sem intervenção

Crianças	Comportamento Social										Total (n)	%
	Observador	Solitário	Paralelo	Associativo	Cooperativo	Diálogo		Conflito	Transição	Outros		
						Crianças	Adultos					
N	4			6		4		5	7		26	37.7
S1	1				3	3			4		11	15.9
L1	1		8					4	6		19	27.5
L3	2			2	3	5			1		13	18.8
Total (n)	8	0	8	8	6	12	0	9	18	0	69	-
%	11.6	0.0	11.6	11.6	8.7	17.4	0.0	13.0	26.1	0.0	-	100

Em relação ao espaço com intervenção reorganizado (Tabela 12), os resultados indicam um total de 66 interações. Os comportamentos mais frequentes são o de Transição ($n=20$; 30.3%), o Observador ($n=13$; 19.7%), o Cooperativo e de Conflito, ambos com a mesma frequência ($n=9$; 13.6%). Comparando as interações deste espaço com as do espaço sem intervenção, regista-se um aumento dos comportamentos Observador, Cooperativo e de Transição e surgem os comportamentos Solitário ($n=1$; 1.5%) e Diálogo com Adultos ($n=2$; 3.0%). Por outro lado, observa-se a diminuição dos comportamentos Paralelo ($n=5$; 7.6%), Associativo ($n=2$; 3.0%) e Diálogo com Crianças ($n=5$; 7.6%). Já o comportamento de Conflito ($n=9$; 13.6%) aumentou ligeiramente.

A criança com mais interações é L1 ($n=30$; 45.5%). Destas 30 interações, 11 estão associadas ao comportamento de Transição (36.7%), 7 ao comportamento Observador (23.3%) e 6 ao Conflito (20.0%). Segue-se N ($n=16$; 24.2%) e com menor e igual número de interações encontram-se S1 e L3 ($n=10$; 15.2%).

Tabela 12: Número de interações na Categoria Comportamento Social por criança com intervenção – Espaço Reorganizado

Crianças	Comportamento Social										Total (n)	%
	Observador	Solitário	Paralelo	Associativo	Cooperativo	Diálogo		Conflito	Transição	Outros		
						Crianças	Adultos					
N	2		1		5	1	1	3	3		16	24.2
S1	2				4	1			3		10	15.2
L1	7		4			1	1	6	11		30	45.5
L3	2	1		2		2			3		10	15.2
Total (n)	13	1	5	2	9	5	2	9	20	0	66	-
%	19.7	1.5	7.6	3.0	13.6	7.6	3.0	13.6	30.3	0.0	-	100

Analisando a Tabela 13, os resultados evidenciam um total de 121 interações, sendo que 54 ocorreram no espaço C/I IM A e 67 no espaço C/I IM B. O comportamento Diálogo com Crianças ($n=32$; 26.4%) é o que mais se destaca, seguindo-se os comportamentos Observador ($n=23$; 19.0%) e de Transição ($n=21$; 17.3%). Os Comportamentos Sociais Cooperativo ($n=7$; 5.8%), Conflito ($n=6$; 5.0%) e Diálogo com Adultos ($n=4$; 3.3%) são as subcategorias com menor frequência.

A criança com mais interações após introdução de materiais é S1 ($n=37$; 30.5%), estando a maior frequência das suas interações relacionada com os comportamentos Observador ($n=12$; 32.4%) e Diálogo com Crianças ($n=9$; 24.3%). Seguem-se L1 ($n=33$; 27.3%), N ($n=29$; 23.9%) e L3 ($n=22$; 18.2%).

Tabela 13: Número de interações na Categoria Comportamento Social por criança com intervenção – Introdução de Materiais A e B

	Crianças	Comportamento Social									Total (n)	%	
		Observador	Solitário	Paralelo	Associativo	Cooperativo	Diálogo		Conflito	Transição			Outros
							Crianças	Adultos					
Materiais A	N	1			5		2		2	2		12	9.9
	S1	5		3		1	5	1		2		17	14.0
	L1	4		3		1	3	1		6		18	14.9
	L3	1				5	1					7	5.8
Materiais B	N	1		1	3		8		2	2		17	14.0
	S1	7		3			4		1	5		20	16.5
	L1	3	1	1			5	1		4		15	12.4
	L3	1	8				4	1	1			15	12.4
	Total (n)	23	9	11	8	7	32	4	6	21	0	121	-
	%	19.0	7.4	9.1	6.6	5.8	26.4	3.3	5.0	17.3	0.0	-	100

Comparando as Tabelas 11 e 13, no espaço com introdução de materiais observa-se o aumento dos Comportamentos Sociais Observador, Solitário, Diálogo com Crianças e Adultos e a diminuição dos Comportamentos Sociais Paralelo, Associativo, Cooperativo, de Conflito e Transição. De realçar que a frequência do Conflito reduziu aproximadamente 61.5% nas observações realizadas com introdução de materiais.

4.3. Questão 3: Que tipos de jogo ocorrem na interação das crianças com o recreio interior, durante o jogo livre?

No que concerne à categoria *Tipo de Jogo*, os resultados da Tabela 14 indicam um total de 116 interações. As subcategorias mais frequentes são o Jogo de Atividade Física, o Jogo Construtivo e o Comportamento de Diálogo, com a mesma frequência ($n=23$; 19.8%), seguindo-se a Dança ($n=22$; 19.0%). Embora o Jogo de Atividade Física corresponda a 19.8% dos Tipos de Jogo observados, os jogos que este engloba – Funcional/Exercício ($n=5$; 4.3%), Jogo de Regras, Jogo de Cooperação e Jogo de Luta e Perseguição (R&T) ($n=6$; 5.2%) – ao se compreenderem de forma isolada, registam valores inferiores em comparação com os restantes jogos. O jogo Dramático também é pouco frequente ($n=9$; 7.8%). De salientar que apenas se registou uma interação na subcategoria Outros ($n=1$; 0.9%) e que o Jogo Exploratório e os Jogos Tradicionais ($n=0$; 0.0%) não foram observados.

No respeitante ao género, o género masculino registou mais interações ($n=71$ 61.2%) que o feminino ($n=45$; 38.8%), tendo tido uma maior frequência: no Jogo Construtivo ($n=19$; 82.6%), Comportamento de Diálogo ($n=17$; 73.9%), Comportamento Observador ($n=12$; 80.0%), Jogo de Regras ($n=5$; 83.3%) e R&T ($n=5$; 83.3%). O género feminino destaca-se no Jogo de Cooperação ($n=5$; 83.3%), no Jogo Dramático ($n=9$; 100.0%) e na Dança ($n=14$; 63.6%).

Tabela 14: Número total de interações na Categoria Tipo de Jogo e género

Género	Tipo de Jogo											Total (n)	%	
	Jogo de Atividade Física						Construtivo	Dramático	Comportamento Observador	Comportamento de Diálogo	Dança			Outros
	Funcional/Exercício	Exploratório	Cooperação/Oposição											
			Jogos de Regras	Jogos Tradicionais	Jogo de Cooperação									
				Jogo de Luta e Perseguição (R&T)										
Feminino	2		1		5	1	4	9	3	6	14	1	45	38.8
Masculino	3		5		1	5	19	0	12	17	8	1	71	61.2
Total (n)	5	0	6	0	6	6	23	9	15	23	22	1	116	-
%	4.3	0.0	5.2	0.0	5.2	5.2	19.8	7.8	12.9	19.8	19.0	0.9	-	100

A análise da Tabela 15 permite constatar a existência de 31 interações no espaço sem intervenção. Verifica-se, igualmente, que o Jogo Dramático ($n=9$; 29.0%) é o mais frequente, ao qual se seguem o Jogo de Atividade Física – R&T, o Comportamento Observador e o Comportamento de Diálogo ($n=6$; 19.4%). O Jogo Construtivo ($n=3$; 9.7%) possui valores inferiores, observando-se, ainda, uma interação na subcategoria Outros ($n=1$; 3.2%). A expressão das crianças através dos jogos: Funcional/Exercício, Exploratório, de Regras, Tradicionais, de Cooperação e Dança ($n=0$; 0.0%) é nula.

Quem apresenta mais interações, na presente categoria, é L1 ($n=11$; 35.5%) destacando-se das outras crianças nas subcategorias R&T e Comportamento Observador ($n=5$; 83.3%). Seguem-se (no número de interações) L3 ($n=8$; 25.8%), N e S1, ambas com a mesma frequência ($n=6$; 19.4%).

Tabela 15: Número de interações na Categoria Tipo de Jogo por criança sem intervenção

Crianças	Tipo de Jogo												Total (n)	%
	Jogo de Atividade Física						Construtivo	Dramático	Comportamento Observador	Comportamento de Diálogo	Dança	Outros		
	Funcional/Exercício	Exploratório	Cooperação/Oposição			Jogo de Luta e Perseguição (R&T)								
			Jogos de Regras	Jogos Tradicionais	Jogo de Cooperação									
N							6						6	19.4
S1						1	3		2				6	19.4
L1						5		5	1				11	35.5
L3							3		1	3		1	8	25.8
Total (n)	0	0	0	0	0	6	3	9	6	6	0	1	31	-
%	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	19.4	9.7	29.0	19.4	19.4	0.0	3.2	-	100

Em relação ao espaço reorganizado, através da Tabela 16 observa-se a existência de 34 interações. O Jogo Construtivo ($n=9$; 26.5%) e o Comportamento de Diálogo ($n=13$; 38.2%) são os *Tipos de Jogo* mais frequentes. O Jogo de Atividade Física também é bastante frequente ($n=8$; 23.5%). Dentro deste, o Jogo de Cooperação apresenta o valor mais alto ($n=5$; 14.7%). Por sua vez, o jogo Funcional/Exercício ($n=3$; 8.8%) e o

Comportamento Observador ($n=4$; 11.8%) são os jogos menos frequentes. Os jogos Exploratório, de Regras, Tradicionais e Dança ($n=0$; 0.0%) continuam sem ser expressos pelas crianças. Ao contrário do constatado no espaço de recreio interior inicial, neste espaço (reorganizado) o R&T e o jogo Dramático ($n=0$; 0.0%) apresentam valores nulos.

Quanto às crianças que apresentam mais interações, elas são N ($n=14$; 41.2%) e L1 ($n=9$; 26.5%), sendo o jogo predominante de N o Jogo de Cooperação ($n=5$; 35.7%) e o de L1 o Comportamento de Diálogo ($n=8$; 88.9%). A estes seguem-se L3 ($n=8$; 23.6%) e S1 ($n=3$; 8.8%), sendo esta a criança com menos interações, concentrando-se apenas no Jogo Construtivo ($n=3$; 100%).

Tabela 16: Número de interações na Categoria Tipo de Jogo por criança com intervenção – Espaço Reorganizado

Crianças	Tipo de Jogo												Total (n)	%
	Jogo de Atividade Física						Construtivo	Dramático	Comportamento Observador	Comportamento de Diálogo	Dança	Outros		
	Funcional/Exercício	Exploratório	Cooperação/Oposição											
			Jogos de Regras	Jogos Tradicionais	Jogo de Cooperação	Jogo de Luta e Perseguição (R&T)								
N	2			5		1		3	3				14	41.2
S1						3							3	8.8
L1									1	8			9	26.5
L3	1					5				2			8	23.6
Total (n)	3	0	0	0	5	0	9	0	4	13	0	0	34	-
%	8.8	0.0	0.0	0.0	14.7	0.0	26.5	0.0	11.8	38.2	0.0	0.0	-	100

No que respeita ao Tipo de Jogo no espaço de recreio com introdução de materiais (Tabela 17), observam-se 51 interações (24 no espaço C/I IM A e 27 no espaço C/I IM B). Podemos constatar que o jogo mais frequente é a Dança ($n=22$; 43.1%), aparecendo depois o Jogo Construtivo ($n=11$; 21.6%) e o Jogo de Atividade Física ($n=9$; 17.4%), de onde se destacam os Jogos de Regras ($n=6$; 11.8%). Menos frequentemente aparecem: o Comportamento Observador ($n=5$; 9.8%), o Comportamento de Diálogo ($n=4$; 7.8%), o Jogo Funcional/Exercício ($n=2$; 3.9%) e o Jogo de Cooperação ($n=1$; 1.7%), assumindo

valores mais baixos. Os jogos: Exploratório, Tradicionais, R&T, Dramático e Outros ($n=0$; 0.0%) não foram observados.

A criança que apresenta mais interações é L1 ($n=22$; 43.1%), sendo que os seus tipos de jogo mais frequentes são o Comportamento Observador ($n=5$; 41.7%), no espaço C/I IM A, e a Dança ($n=4$; 40.0%), no espaço C/I IM B. Seguem-se L3 ($n=13$; 25.5%) e N ($n=11$; 21.6%). A criança com menos interações volta a ser S1 ($n=5$; 9.8%) e os seus jogos predominantes são o Jogo de Regras ($n=1$; 50.0%) e o Comportamento de Diálogo ($n=1$; 50.0%), no espaço C/I IM A, e a Dança ($n=3$; 100.0%), no espaço C/I IM B. L1 é a criança que apresenta mais interações com vários tipos de jogo, ao contrário das restantes crianças (à exceção de S1 na introdução de materiais A), cujas interações se caracterizam apenas por um tipo de jogo.

Tabela 17: Número de interações na Categoria Tipo de Jogo por criança com intervenção – Introdução de Materiais A e B

Crianças		Tipo de Jogo											Total (n)	%	
		Jogo de Atividade Física						Construtivo	Dramático	Comportamento Observador	Comportamento de Diálogo	Dança			Outros
		Funcional/Exercício	Exploratório	Cooperação/Oposição											
				Jogos de Regras	Jogos Tradicionais	Jogo de Cooperação	Jogo de Luta e Perseguição (R&T)								
Materiais A	N											5	5	9.8	
	S1			1								1	2	3.9	
	L1	2				1				5		4	12	23.5	
	L3			5									5	9.8	
Materiais B	N											6	6	11.8	
	S1											3	3	5.9	
	L1							3		3	4		10	19.6	
	L3							8					8	15.7	
Total (n)		2	0	6	0	1	0	11	0	5	4	22	0	51	-
%		3.9	0.0	11.8	0.0	1.7	0.0	21.6	0.0	9.8	7.8	43.1	0.0	-	100

Comparando os resultados obtidos nas Tabelas 15 e 17, verifica-se que o número total de interações no espaço com introdução de materiais é 51, embora que, considerado de forma isolada – C/I IM A ($n=24$) e C/I IM B ($n=27$), o número é inferior às interações observadas no espaço sem intervenção ($n=33$). Constatase, também, que os tipos de jogo que emergem na interação das crianças com o espaço, antes e após intervenção e introdução de material, diferem. Assim, houve um aumento do jogo Construtivo e a ocorrência do jogo de Atividade Física – Funcional/Exercício, Jogos de Regras e Jogo de Cooperação, bem como da Dança, com valores de frequência relevantes – tipo de jogo até então não observado no recreio interior. Por sua vez, houve uma diminuição dos Comportamentos Observador e de Diálogo, e o Jogo de Luta e Perseguição (R&T), bem como o Jogo Dramático, deixaram de ocorrer.

4.4. Questão 4: Quais os equipamentos e materiais percebidos pelas crianças no recreio interior, durante o jogo livre?

Com o objetivo de compreender melhor a atribuição de significado das crianças aos diversos equipamentos e materiais do recreio interior, antes e após a intervenção no espaço, apresentam-se os resultados obtidos relativos às affordances atualizadas por si.

Analisando a Tabela 18, observa-se que o número total de interações para a categoria *Equipamentos Fixos* é 16. Relativamente às suas subcategorias, a cozinha ($n=10$; 62.5%) é o equipamento mais utilizado pelas crianças, seguindo-se as estantes ($n=4$; 25.0%), com valores mais moderados. Os armários e o palco são os equipamentos com que as crianças menos interagiram, registando igual frequência ($n=1$; 6.3%).

A cozinha corresponde, assim, ao Equipamento Fixo que mais promove as oportunidades de ação, no global.

Atendendo ao género, verifica-se uma interação superior do género masculino ($n=10$; 62.5%) à do género feminino ($n=6$; 37.5%) com estes equipamentos, sendo que a cozinha ($n=10$) foi mais usada pelos rapazes ($n=8$; 80.0%), tal como são estes que usam o palco e os armários ($n=1$; 100.0%), enquanto as estantes ($n=4$) foram utilizadas apenas pelas raparigas ($n=4$; 100.0%).

Tabela 18: Número total de Equipamentos Fixos percebidos e género

Equipamentos Fixos	Género		Total (n)	%
	Feminino	Masculino		
Armários		1	1	6.3
Estantes	4		4	25.0
Palco		1	1	6.3
Estrutura Multifunções				
Cozinha	2	8	10	62.5
Total (n)	6	10	16	-
%	37.5	62.5	-	100

A Tabela 19, referente à categoria *Materiais Móveis/Soltos* percebidos, apresenta um total de 93 interações. Feita a sua análise, verifica-se que 18 interações (19.4%) ocorreram com pufs, seguindo-se as interações com os puzzles para construir ($n=11$; 11.8%), o jogo das Damas ($n=8$; 8.6%), as mesas ($n=7$; 7.5%) e os

lápiz/marcadores ($n=6$; 6.5%), apresentando os últimos materiais valores mais moderados. As bonecas, as caixas de arrumação, as cartas e o computador registam cinco interações (5.4%). Os materiais soltos menos frequentes, e mesmo com interação nula, apresentam-se seguidamente, agrupados por frequência: cadeiras ($n=3$; 3.2%); malas, carteiras, cama das bonecas e folhas de papel ($n=2$; 2.2%); escova do cabelo, pratos, talheres e comida de plástico, dicitelo, recortes de sapo e intercomunicador ($n=1$; 1.1%); papel de cenário e jogos do Ouri e do Uno ($n=0$; 0.0%).

Dadas as frequências mencionadas, os Materiais Móveis/Soltos que proporcionam mais oportunidades de ação, no geral, são os pufs, os puzzles para construir e o jogo das Damas.

No que diz respeito ao género, a utilização dos materiais pelo género feminino é superior apenas por uma interação ($n=47$; 50.5%). Quanto aos materiais mais utilizados por si, em comparação com o género masculino, destacam-se as bonecas ($n=4$; 80.0%), as caixas de arrumação ($n=4$; 80.0%), os puzzles em branco ($n=5$; 100%), os lápis/marcadores ($n=5$; 83.3%) e o computador ($n=5$; 100.0%). No género masculino, comparando igualmente o género, salienta-se o uso dos pufs ($n=15$; 83.3%), das cartas ($n=5$; 100.0%), dos puzzles para construir ($n=7$; 63.6%) e do jogo das Damas ($n=5$; 62.5%).

Tabela 19: Número total de Materiais Móveis/Soltos percebidos e género

Materiais Móveis/Soltos	Género		Total (n)	%
	Feminino	Masculino		
Bonecas	4	1	5	5.4
Malas	2		2	2.2
Carteiras (porta moedas)		2	2	2.2
Escova do cabelo	1		1	1.1
Pratos de plástico	1		1	1.1
Talheres de plástico	1		1	1.1
Comida de plástico	1		1	1.1
Caixas de arrumação	4	1	5	5.4
Pufs	3	15	18	19.4
Dicitelo	1		1	1.1
Mesas	3	4	7	7.5

Cadeiras	1	2	3	3.2	
Cama das bonecas	2		2	2.2	
Cartas		5	5	5.4	
Puzzles	Puzzles para construir	4	7	11	11.8
	Puzzles em branco (a)	5		5	5.4
Recortes de sapo	1		1	1.1	
Intercomunicador		1	1	1.1	
Materiais introduzidos (a)	Lápis/Marcadores	5	1	6	6.5
	Folha de papel		2	2	2.2
	Papel de cenário			0	0.0
	Computador	5		5	5.4
	Jogo das Damas	3	5	8	8.6
	Jogo do Ouri			0	0.0
	Jogo do Uno			0	0.0
Total (n)	47	46	93	-	
%	50.5	49.5	-	100	

Pela leitura da Tabela 20 observa-se a ocorrência de 10 interações com os *Equipamentos Fixos* aquando a observação das crianças no espaço inicial (S/I) de recreio interior. A cozinha materializou 6 interações (60.0%), sendo a *affordance* material mais percecionada desta categoria, pelo que as estantes proporcionaram 3 interações (30.0%) e o palco apenas 1 (10.0%).

As crianças que utilizam estes equipamentos são N e L3, realizando ambas 5 interações (50.0%). N usa em maior número as estantes ($n=3$; 60.0%), e L3 a cozinha ($n=4$; 80.0%).

Tabela 20: Equipamentos Fixos percebidos pelas crianças no espaço sem intervenção

Equipamentos Fixos	Crianças				Total (n)	%
	N	S1	L1	L3		
Armários					0	0.0
Estantes	3				3	30.0
Palco				1	1	10.0
Estrutura Multifunções						
Cozinha	2			4	6	60.0
Total (n)	5	0	0	5	10	-
%	50.0	0.0	0.0	50.0	-	100

No que concerne à percepção dos *Materiais Móveis/Soltos* no espaço sem intervenção, a tabela 21 evidencia a existência de 29 materiais percebidos, dos quais se destacam os pufs ($n=7$; 24.1%), as bonecas e as caixas de arrumação com a mesma frequência ($n=4$; 13.8%). Das crianças, N destaca-se com 17 (58.6%) materiais soltos utilizados, sendo que as restantes perceberam apenas 4 materiais (13.8%).

Tabela 21: Materiais Móveis/Soltos percebidos pelas crianças no espaço sem intervenção

Materiais Móveis/Soltos	Crianças				Total (n)	%
	N	S1	L1	L3		
Bonecas	4				4	13.8
Malas	2				2	6.9
Carteiras (porta moedas)			2		2	6.9
Escova do cabelo	1				1	3.4
Pratos de plástico	1				1	3.4
Talheres de plástico	1				1	3.4
Comida de plástico	1				1	3.4
Caixas de arrumação	4				4	13.8
Pufs	1	2		4	7	24.1
Diciclo	1				1	3.4
Mesas	1		1		2	6.9
Cadeiras						0.0

Cama das bonecas		2		2	6.9		
Cartas					0.0		
Puzzles	Puzzles para construir				0.0		
	Puzzles em branco (a)				0.0		
Recortes de sapo					0.0		
Intercomunicador			1	1	3.4		
Materiais introduzidos (a)	Lápis/Marcadores				0.0		
	Folha de papel				0.0		
	Papel de cenário				0.0		
	Computador				0.0		
	Jogo das Damas				0.0		
	Jogo do Ouri				0.0		
	Jogo do Uno				0.0		
Total (n)		17	4	4	4	29	-
%		58.6	13.8	13.8	13.8	-	100

Relativamente aos Equipamentos Fixos percecionados no espaço de recreio reorganizado, a tabela 22 mostra um total de 3 equipamentos usados, tendo a cozinha ($n=2$; 66.6%) sido percecionada 2 vezes por L3 (100.0%) e as estantes ($n=1$; 33.3%) 1 vez por S1 (100.0%). N e L1 não utilizaram nenhum destes equipamentos ($n=0$; 0.0%).

Tabela 22: Equipamentos Fixos percecionados pelas crianças no espaço com intervenção – Espaço Reorganizado

Equipamentos Fixos	Crianças				Total (n)	%
	N	S1	L1	L3		
Armários					0	0.0
Estantes		1			1	33.3
Palco					0	0.0
Estrutura Multifunções						
Cozinha				2	2	66.6
Total (n)	0	1	0	2	3	-
%	0.0	33.3	0.0	66.6	-	100

A tabela 23 permite constatar a percepção de 26 *Materiais Móveis/Soltos* no espaço de recreio reorganizado (valor ligeiramente inferior ao registado na Tabela 23). Os materiais mais frequentes são os puzzles para construir ($n=10$; 38.5%), seguindo-se as cartas ($n=5$; 19.2%) e os pufs ($n=4$; 15.4%), pelo que se salienta a menor utilização destes, em comparação com os resultados do espaço inicial (Tabela 23). Os materiais menos utilizados são as: mesas ($n=3$; 11.5%), cadeiras ($n=2$; 7.7%), caixas de arrumação e bonecas, com a mesma frequência ($n=1$; 3.8%). Todas as restantes affordances materiais não foram atualizadas.

As crianças com mais materiais percecionados são L1 ($n=11$; 42.3%) e L3 ($n=8$; 30.8%), sendo N ($n=2$; 7.7%) a que evidencia uma percepção menor dos materiais. Destaca-se que os puzzles para construir foram percecionados por todas as crianças.

Tabela 23: Materiais Móveis/Soltos percecionados pelas crianças no espaço com intervenção – Espaço Reorganizado

Materiais Móveis/Soltos	Crianças				Total (n)	%	
	N	S1	L1	L3			
Bonecas			1		1	3.8	
Malas					0	0.0	
Carteiras (porta moedas)					0	0.0	
Escova do cabelo					0	0.0	
Pratos de plástico					0	0.0	
Talheres de plástico					0	0.0	
Comida de plástico					0	0.0	
Caixas de arrumação			1		1	3.8	
Pufs			4		4	15.4	
Diciclo					0	0.0	
Mesas		2		1	3	11.5	
Cadeiras	1		1		2	7.7	
Cama das bonecas					0	0.0	
Cartas				5	5	19.2	
Puzzles	Puzzles para construir	1	3	4	2	10	38.5
	Puzzles em branco (a)					0	0.0
Recortes de sapo					0	0.0	
Intercomunicador					0	0.0	

Materiais introduzidos (a)	Lápis/Marcadores	0	0.0				
	Folha de papel	0	0.0				
	Papel de cenário	0	0.0				
	Computador	0	0.0				
	Jogo das Damas	0	0.0				
	Jogo do Ouri	0	0.0				
	Jogo do Uno	0	0.0				
Total (n)	2	5	11	8	26	-	
%	7.7	19.2	42.3	30.8	-	100	

Atendendo às affordances percecionadas no espaço de recreio intervencionado, com introdução de materiais (Tabela 24), no que respeita aos Equipamentos Fixos observa-se a utilização de 3 equipamentos (à semelhança do sucedido no espaço reorganizado), sendo eles a cozinha ($n=2$; 66.6%) e os armários ($n=1$; 33.3%) – equipamento percecionado pela primeira vez. L1 ($n=3$; 100.0%) é a única criança que perceciona os equipamentos referidos neste tipo de espaço (C/I IM A e B). A cozinha continua a ser o equipamento fixo que mais proporciona oportunidades de ação ($n=2$; 66.6%).

Tabela 24: Equipamentos Fixos percecionados pelas crianças no espaço com intervenção – Introdução de Materiais A e B

Equipamentos Fixos	Crianças								Total (n)	%	
	N		S1		L1		L3				
	Mat. A	Mat. B	Mat. A	Mat. B	Mat. A	Mat. B	Mat. A	Mat. B			
Armários						1				1	33.3
Estantes										0	0.0
Palco										0	0.0
Estrutura Multifunções											
Cozinha					1	1				2	66.6
Total (n)	0	0	0	0	1	2	0	0		3	-
%	0.0	0.0	0.0	0.0	33.3	66.6	0.0	0.0		-	100

Considerando os *Materiais Móveis/Soltos*, ainda no espaço de recreio com introdução de materiais (Tabela 25), pode constatar-se o número total de 33 affordances materiais percebidas. Relativamente aos materiais percebidos mais frequentes, observam-se o jogo das Damas ($n=8$; 24.2%), os pufs ($n=7$; 21.2%), os puzzles em branco e o computador, com igual frequência ($n=5$; 15.2%). Os materiais menos utilizados, com o mesmo valor, são: as mesas e o intercomunicador ($n=2$; 6.1%); as cadeiras, os puzzles para construir, os recortes de sapos e as folhas de papel ($n=1$; 3.0%). Os demais materiais soltos não foram percebidos, sendo que registam valores nulos ($n=0$; 0.0%).

Nas intervenções realizadas, as crianças que apresentam uma maior atualização das affordances são S1 e L1, com a mesma frequência ($n=10$; 30.3%), seguindo-se L3 ($n=9$; 27.3%) e N ($n=4$; 12.1%), com um valor mais reduzido. Em relação à percepção dos materiais mais frequentes: o jogo das Damas ($n=8$) é atualizado por S1 ($n=3$; 37.5%) e L3 ($n=5$; 62.5%); os pufs ($n=7$) são utilizados por L1 ($n=3$; 42.9%) e L3 ($n=4$; 57.1%); os puzzles em branco ($n=5$) aparecem associados a S1 ($n=5$; 100.0%) e o computador ($n=5$) é usado por S1 ($n=1$; 20.0%) e maioritariamente por N ($n=4$; 80.0%).

Assim, o jogo das Damas, os pufs, os puzzles em branco e o computador (associado ao CD de música) são os materiais móveis/soltos que proporcionam mais oportunidades de ação dada a intervenção e introdução de materiais no recreio interior.

Tabela 25: Materiais Móveis/Soltos percebidos pelas crianças no espaço com intervenção – Introdução de Materiais A e B

Materiais Móveis/Soltos	Crianças								Total (n)	%
	N		S1		L1		L3			
	Mat. A	Mat. B	Mat. A	Mat. B	Mat. A	Mat. B	Mat. A	Mat. B		
Bonecas									0	0.0
Malas									0	0.0
Carteiras (porta moedas)									0	0.0
Escova do cabelo									0	0.0
Pratos de plástico									0	0.0
Talheres de plástico									0	0.0
Comida de plástico									0	0.0
Caixas de arrumação									0	0.0
Pufs					3			4	7	21.2
Diciclo									0	0.0
Mesas					1	1			2	6.1
Cadeiras							1		1	3.0
Cama das bonecas									0	0.0
Cartas									0	0.0
Puzzles	Puzzles para construir						1		1	3.0
	Puzzles em branco		5						5	15.2
Recortes de sapo				1					1	3.0
Intercomunicador							2		2	6.1
Materiais introduzidos (a)	Lápis/Marcadores								0	0.0
	Folha de papel						1		1	3.0
	Papel de cenário								0	0.0
	Computador	3	1		1				5	15.2
	Jogo das Damas			3				5	8	24.2
	Jogo do Ouri								0	0.0
Jogo do Uno								0	0.0	
Total (n)	3	1	8	2	4	6	5	4	33	-
%	9.1	3.0	24.2	6.1	12.1	18.2	15.2	12.1	-	100

5. Discussão dos resultados

Não se pode afirmar que o espaço de recreio interior, onde foram obtidos os dados apresentados no ponto anterior, carece de recursos materiais, pois como se pode observar nas figuras apresentadas do mesmo (Figuras 13 a 16), bem como no inventário realizado inicialmente sobre as affordances desse espaço (Anexo 1), constata-se a existência de vários recursos materiais e equipamentos que podem promover variadas oportunidades de ação benéficas ao jogo livre das crianças. No entanto, de acordo com as observações realizadas e as conversas com as crianças e adultos envolvidos, percebeu-se que a sua organização inicial não favorecia o bom desenvolvimento deste tempo e espaço tão importante para as crianças, como abordado no ponto 2.4.3, o que foi notório nas situações que despoletaram a decisão repentina de reorganização física desse espaço, bem como no desejo demonstrado pelas crianças em melhorar este espaço de acordo com os seus interesses e necessidades (Anexo 2).

Como foi abordado no enquadramento teórico, os espaços de recreio devem oferecer experiências variadas, desafiantes e adequadas às necessidades e interesses das várias crianças, potenciando as oportunidades de ação e a vivência de atividades verdadeiramente estimulantes e prazerosas. Caso contrário, isso reflete-se nos níveis de implicação e bem-estar das crianças, podendo estes constituir valores baixos não desejáveis. Os resultados obtidos quanto aos níveis de implicação e bem-estar oscilam entre 2 e 4, sendo o valor médio 3.2, o que segundo Laevers e Portugal (2010) é preocupante e exige uma atenção cuidada das interações estabelecidas com o espaço. Para a compreensão destes valores deve ter-se em conta todos os contextos que influenciam a criança e o espaço de jogo onde essa interação acontece, onde se incluem as regras do CE que influenciam a sua liberdade de ação e podem constituir uma limitação das affordances potenciais e atualizadas pela criança. Sabendo que as crianças percebem o espaço à sua volta através de um ciclo de percepção/ação/informação, é necessário que esse espaço seja promotor de affordances (Figueiredo, 2015) e não constrangedor delas, o que é preconizado pelo terceiro pilar da EDEX – *estimulação*, que visa a exploração ativa do contexto pelas crianças, bem como a satisfação dos seus interesses e necessidades de desenvolvimento.

De acordo com a Teoria de Gibson (1986), o indivíduo percebe a informação que o ambiente lhe oferece de acordo com os seus interesses e necessidades do momento, agindo sobre ele, percebendo novas affordances e vivenciando novas experiências.

No entanto, como referido no ponto 3 do Capítulo I, quando uma affordance percecionada é proibida (e.g. a regra do CE de utilizar os pufs apenas como assento), há um constrangimento da ação da criança (FCA), o que pode promover níveis baixos de implicação e impossibilitar a atualização de affordances. Tendo em conta os resultados obtidos relativamente aos pufs, no que concerne à implicação e bem-estar, este material promoveu, essencialmente, tanto o nível 2 como o nível 4, o que se pode justificar sabendo que foram o L1 e o L3 as crianças que mais os exploraram, tendo tido experiências distintas. Desta forma, o mesmo material não garante a mesma implicação e bem-estar para todas as crianças, sendo que os gostos, os interesses e as necessidades individuais determinam, efetivamente, as interações das crianças com o espaço, o que é corroborado por Heft (1988, citado por Figueiredo, 2015) que afirma que as affordances percecionadas não promovem a mesma ação em todas as crianças. Por isso, os seus gostos e interesses devem ser tidos em conta no enriquecimento do meio, no sentido de potenciar a sua “qualidade” e, assim, as experiências das crianças. Relativamente ao número de interações com os pufs nos vários tipos de espaço, observa-se a sua diminuição no espaço reorganizado ($n=4$; 15.4%), em comparação com o espaço inicial ($n=7$; 24.1%), sendo que a sua frequência volta a aumentar no espaço com introdução de materiais ($n=7$; 21.2%), o que poderá estar relacionado com o relembrar das regras do CE, aquando a reorganização do recreio interior pela Professora Cooperante – o que parece ter limitado a ação das crianças, e com uma maior liberdade de ação que estas tiveram no espaço com introdução de materiais – o que promoveu a atualização de affordances.

Parte da introdução de materiais no recreio interior foi percecionada pelas crianças, tendo-lhes fornecido novas oportunidades de ação que impulsionaram o desenrolar de novos Comportamentos Sociais, Tipos de Jogo e até o uso de diferentes materiais.

Para isso veja-se que após a introdução de materiais é visível a ausência do Jogo de Luta e Perseguição (R&T) nas observações analisadas, ou a expressão das crianças pela Dança, jogo que se manifestou nas duas intervenções analisadas, não só pelos elementos do género feminino, mas também por um elemento do género masculino (L1), o que, segundo Rubin, Fein e Vanderberg (1983, citados por Rebolo-Marques, 2006), se pode explicar pela influência cultural, tendo em conta o papel da dança na etnia cigana.

A forma distinta como cada indivíduo perceciona o ambiente, e neste caso a influência social e de género, também se verifica na maior ocorrência do Jogo Construtivo, Comportamentos de Diálogo e Observador e Jogos de Luta e Cooperação no

gênero masculino; ao passo que o gênero feminino evidencia uma maior frequência no Jogo de Cooperação, Jogo Dramático e Dança, como já foi abordado. Isto vai ao encontro do que Johnson, Christie & Yawkey, (n.d., citados por Rebolo-Marques, 2000) defendem, sobre o espaço interior oferecer mais atividades de jogo dramático e construção, no entanto, o jogo de Atividade Física também teve uma grande frequência, não esquecendo a Dança, que envolve movimentos mais ritmados, sendo que a criança se expressa pelo corpo todo, estando associados níveis altos de vitalidade e energia (vigor) – indicadores de bem-estar e implicação, respetivamente.

No que concerne às interações Sociais, observa-se igualmente uma “fluidez” de comportamentos, que vão surgindo e sendo alterados de acordo com as características do espaço e as intenções das crianças. Apesar das subcategorias de Transição, Diálogo com Crianças e Observador serem frequentes em todas as fases observadas, i.e., nos três tipos de espaço observados, o Conflito diminuiu de forma considerável, quando comparado com o valor assumido pela mesma subcategoria no espaço de recreio sem intervenção. Como foi referido no ponto 2.2, foram observados vários comportamentos agressivos na resolução de conflitos, quer estes fossem por disputa de objetos ou divergência de opiniões e interesses. Por norma, as crianças mais velhas exerciam o seu poder sobre as mais novas, acabando por dominá-las e ganhar o que estivesse em causa. Não obstante, nem todos os comportamentos agressivos observados correspondiam à expressão de verdadeiros conflitos ou lutas a sério, mas sim a brincadeiras e jogos de luta e perseguição que as crianças desenvolviam entre si, o que só foi possível compreender e distinguir após conhecer as crianças (sua forma de ser e motivações), o contexto dos acontecimentos e a clara distinção destes conceitos, dado o contributo de Rebolo-Marques (2006).

Relativamente à qualidade dos espaços, como Carneiro, Leite e Malpique (1983) afirmam, esta depende da capacidade do espaço ser reinventado pelos sujeitos e a relação que é criada entre indivíduo-espaço, e não necessariamente da maior ou menor quantidade dos materiais. Efetivamente, vários materiais soltos corresponderam a níveis de implicação e bem-estar altos (4), destacando-se os pufs, os puzzles para construir e o jogo das Damas. Também a cozinha (equipamento fixo) se enquadrou neste nível. De salientar as diferenças de gênero, sendo que as raparigas preferiram, por exemplo, as bonecas – o que Goldstein (1994) corrobora, os puzzles em branco, os lápis/marcadores e o computador, já que este era usado como leitor de CD. Por sua vez os rapazes utilizaram mais os pufs, os puzzles para construir e o jogo das Damas. A diminuição observada de algumas interações estabelecidas entre crianças e espaços não significa, necessariamente,

baixos níveis de implicação e bem-estar, mas, pelo contrário, pode indicar que a criança está tão implicada na atividade em questão que não necessita de realizar outro tipo de jogo ou interação social, como foi referido nas interações observadas ao nível do Tipo de Jogo, após a introdução de materiais.

Em jeito de conclusão, quanto ao melhor jogo, este é sem dúvida aquele que a criança prefere. Resta deixá-la “voar”.

6. Considerações finais

A partir dos resultados empíricos obtidos podemos inferir que as interações estabelecidas e os tipos de jogo realizados pelos participantes não são aleatórios nem desprovidos de significado, mas sim intencionais, de acordo com os seus interesses e motivações e os equipamentos/materiais que o espaço de recreio interior lhes oferece. Isto corrobora a importância de proporcionar um ambiente físico estimulante, com affordances diversificadas, de modo a enriquecer as experiências das crianças e contribuir para o seu desenvolvimento transversal, como se elucidou no enquadramento concetual.

Planear e organizar espaços de recreio verdadeiramente apelativos, desafiantes e seguros para as crianças constitui-se um processo difícil e exigente, uma vez que requer o conhecimento das opiniões das crianças (gostos, interesses, desejos, necessidades, o que dispensam) e não apenas as considerações do que os adultos consideram ser melhor para elas, já que isso não corresponde, geralmente, ao que as crianças percecionam como interessante e motivador. Desta forma, dois aspetos que devem ser valorizados na organização dos espaços de recreio são a diversidade e a inclusão, pelo que estes espaços devem promover atividades que se adaptem às particularidades de cada criança (tendo em conta a identidade de género, a cultura, a idade, as preferências...), de modo a maximizar as oportunidades de jogo e os níveis de implicação e bem-estar emocional, favorecer a sua autonomia e capacidade de adaptação, tal como o seu desenvolvimento holístico e saudável, estabelecendo-se um equilíbrio entre o risco inerente ao jogo (que é diferente de perigo) e a supervisão das crianças, que não deve ser excessiva ao ponto de castrar a sua ação.

No que concerne às limitações do estudo, há sempre imprevistos que podem surgir, muitas vezes no decorrer da fase de recolha de dados, que obrigam à reestruturação do trabalho planeado, constituindo-se desafios que têm de ser ultrapassados. A reorganização do espaço físico do refeitório e da sala polivalente pela Professora Cooperante materializou-se um imprevisto, a partir do qual se optou por limitar o número de registos em vídeo por criança a 1 vídeo, ao contrário dos 2 vídeos por criança definidos inicialmente. Outra limitação externa prendeu-se com o momento em que as crianças do 4.º ano passaram a ajudar as técnicas do refeitório na limpeza e arrumação do refeitório, o que afetou a ordem das filmagens e possivelmente comprometeu a interação dos participantes no recreio, uma vez que assim nem todos partilharam o espaço de recreio ao mesmo tempo.

A metodologia qualitativa utilizada também acarreta algumas limitações. Relativamente às entrevistas semiestruturadas, há que ter em conta os efeitos negativos da presença do entrevistador, pelo que os entrevistados podem retrair-se se não for criado um ambiente de confiança entre ambos (entrevistador e entrevistado) e, para além disso, podem não se lembrar de informação relevante aquando a realização das entrevistas. Por sua vez, a observação naturalista não favorece a observação de um número elevado de participantes ou de populações geograficamente dispersas, apesar de fornecer informações bastante ricas, completas e fidedignas sobre a interação das crianças, que para o estudo em causa foram essenciais. Os registos em vídeo, mesmo que a observação seja não participante, também podem influenciar negativamente a ação dos participantes e população geral em estudo, embora sejam uma mais valia dada a quantidade de informação recolhida e a possibilidade de a rever posteriormente, sem a alterar, ainda que a sua descrição possa ser enviesada por condicionantes pessoais do observador. Em relação à análise dos dados esta pode ser bastante morosa, tal como podem surgir informações irrelevantes ou desnecessárias para o estudo em curso. Uma crítica usual ao estudo de caso é a impossibilidade de generalizar os seus resultados dado o número reduzido dos participantes no mesmo. No entanto, essa característica não torna a pesquisa menos válida ou relevante. Por sua vez, o carácter mais aberto e singular dos dados recolhidos torna a análise do fenómeno estudado mais completa e profunda, pelo que efetivamente não se procura universalizar evidências, mas sim compreender de forma crítica e situada os significados e características de um determinado fenómeno, ou fenómenos, à luz dos contextos onde o estudo se desenrolou (Carrancho, 2005). Desta forma, o número da amostra não permite obter resultados estatisticamente significativos, nem proceder a generalizações.

Como seres em constante evolução e inacabamento que somos, há sempre algo que fica por descobrir, explorar e compreender. Enquanto houver fenómenos para estudar e curiosidade e interesse para os compreender, haverá sempre caminho a percorrer. Assim, para alargar o conhecimento sobre a infância, em específico sobre a interação criança-espaco no recreio, de modo a refletir sobre a nossa práxis e poder melhorá-la enquanto profissionais da educação, ou mesmo pais/Encarregados de Educação e sociedade, sugerem-se algumas propostas que se consideram relevantes para futuros estudos: introdução de recursos materiais diferentes no espaco de recreio e análises dos dados que englobem mais intervenções realizadas, para uma maior compreensão e comparação das oportunidades de ação do ambiente físico e das affordances

percecionadas pelas crianças; estudos que abarquem tanto o espaço de recreio interior como o exterior, evidenciando a estreita relação que podem ter e os benefícios que daí podem advir se bem geridos e interligados.

Chegando ao fim deste trabalho, fica uma nostalgia enorme por tudo o que foi vivido, um carinho inexplicável por todas as pessoas (grandes e pequenas) que fizeram parte deste percurso e a ansiedade de escrever o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, R. (2000). *A Alegria de Ensinar* (6ª ed.). São Paulo: Papyrus.
- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* (6ª ed.). São Paulo: Papyrus.
- Alves, R. (2002). *Por uma educação romântica* (4ª ed.). Campinas: Papyrus.
- Alves, S. S. (2015). *Efeito do recreio escolar no comportamento motor e social em crianças do 1º ciclo de escolaridade*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Em Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, 47-88. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983). O espaço pedagógico: 2 corpo/espaço/comunicação (Edições Afrontamento ed.). Porto: Ministério da Educação e Universidades, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Carrancho, A. (2005). *Metodologia da pesquisa aplicada à educação*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima Editora.
- Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto do Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Diário da República: II Série, n.º 195 (1997). Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc268_97.pdf

- Elali, G. A. (2003). O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre relação escola-natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, 8 (2), 309-319. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Figueiredo, A. M. (2015). *Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freitas-Luís, L. A. S. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em-Participação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.
- Goldstein, J. H. (Ed.) (1994). *Toys, Play and Child Development*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hank, V. L. C. (2006). *O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Santa Catarina: UNIASSELVI. Retirado de <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>
- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, T. M. (2001). Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, 27 (2), 229-245. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Ministério da Educação (Ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (n.d.). *II – Alguns referenciais técnicos para a construção/ampliação/requalificação de escolas na perspetiva do centro escolar*. Retirado de http://www.centroescolar.min-edu.pt/np4/file/9/programa_ii.pdf
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Neto, C. (n.d.). *A criança e o jogo: perspetivas de investigação*. Lisboa. Retirado de <https://pt.scribd.com/document/25395946/Acrianca-e-o-jogo-perspectivas-de-investigacao>
- Neto, C. (2004). *Jogo na criança e desenvolvimento psicomotor*. Congresso Europeu de Psicomotricidade, Lisboa.
- Neto, C. (2009). *A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspetiva Ecológica*. Em Condessa, I. C. (Org.), *Reaprender a Brincar, Da Especificidade à Diversidade, 1*, 19-35. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (3ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Andrade, F. F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor. Aprender em companhia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens. Aprender em companhia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Paiva, A. C. P. (2016). *Comportamento Social e Tipo de Jogo no espaço de recreio escolar exterior: um estudo de caso com crianças do 1.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pellegrini, A. D., & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. Em Spoked, B. (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, V., Condessa, I., & Pereira, B. (2013). Contributo dos jogos realizados nos recreios do 1º ciclo para o desenvolvimento motor da criança. Em Carvalhal, I. M., Coelho, E., Vasconcelos, O., & Barreiros, J. (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VI* (pp. 189-195). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Pereira, V., & Pereira, B. (2012). Jogos, Brincadeiras e relações sociais nos recreios do 1º Ciclo: diferenças entre géneros e idades. Em Pereira, B. O., Silva, A. N., & Carvalho, G. S. (Coords.), *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 61-71). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2016). As interações no recreio: qual o papel do adulto neste espaço? Em Santos, L. C. F., Eckert-Lindhammer, D., & Hartenstein, A. (Eds.), *Book of Full Texts – XII SIEFLAS Leipzig 2016* (pp. 117-129). Leipzig, Alemanha: LEGS e. V.
- Serafini, O., & Pacheco, J. A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 1-19.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*, coleção Nova CIDInE, Porto: Porto Editora.
- Rebolo-Marques, M. A. (2000). *Espaço de Jogo e Desenvolvimento da Criança: Estudo da Variação de Recreios Escolares e os Comportamentos Anti-Sociais em Crianças do 1º Ciclo*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

- Rebolo-Marques, M. A. (2006). *Jogo de Luta e Bullying no Recreio Escolar*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Rebolo-Marques, M. A., & Neto, C. (2000). As características do recreio escolar e os comportamentos agressivos das crianças. Em Universidade do Minho (Ed.), *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância: Actas do Congresso Internacional*, 3, 244-252. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. N. (2007). *Recre(i)ar o Espaço Escolar – Contributos das crianças*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de http://www.cnpcjr.pt/downloads/Recrear%20o%20espaco%20escolar_Texto%20Definitivo_.pdf
- Souza, F. N., Costa, A. P., Moreira, A., Souza, D. N., & Freitas, F. (2016). *webQDA – Manual de Utilização Rápida* (1ª ed.). Universidade de Aveiro: Serviços de Biblioteca, Informação e Museologia.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF. (2004). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Retirado de: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, E. (2002). A Voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em Spoked, B. (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Waters, J. (2017). Affordance Theory in Outdoor Play. Em Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. (Eds.), *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning* (pp. 40-54). Londres: Sage.
- webQDA (2017). *webQDA, Qualitative data analysis*. [On-line]. Retirado de <https://www.webqda.net/o-webqda/>

Wegener-Spöhring, G. (1994). War toys and aggressive play scenes. Em Goldstein, J. H. (Ed.), *Toys, Play and Child Development* (pp. 85-109). Nova Iorque: Cambridge University Press.

Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2002). A base emocional da aprendizagem. Em Spoked, B. (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1:** Inventário dos equipamentos e materiais do recreio interior
- Anexo 2:** Entrevistas semiestruturadas e respostas – O que mudavas no recreio interior?
- Anexo 3:** Ordem das vídeo-gravações analisadas
- Anexo 4:** Lista dos géneros e iniciais dos nomes das crianças do 1.º CEB
- Anexo 5:** Descrições dos vídeos sem intervenção - espaço inicial (S/I)
- Anexo 6:** Descrições dos vídeos com intervenção - espaço físico reorganizado pela Professora Cooperante (C/I ER)
- Anexo 7:** Descrições dos vídeos com intervenção - introdução de materiais (C/I IM A)
- Anexo 8:** Descrições dos vídeos com intervenção - introdução de materiais (C/I IM B)
- Anexo 9:** Indicadores e Níveis para as Categorias Implicação e Bem-Estar
- Anexo 10:** Sistema de Categorias para o Tipo de Jogo
- Anexo 11:** Sistema de Categorias para o Comportamento Social
- Anexo 12:** Sistema de Categorias para Materiais e Equipamentos

Anexo 1: Inventário dos equipamentos e materiais do recreio interior

Equipamentos e materiais

Equipamentos Fixos

Armários

Estantes

Estrutura Multifunções

 Cozinha

Palco

Materiais Móveis/Soltos

Bonecas (duas de cor branca e uma negra)

Diciclo

Cadeiras

Caixas de arrumação

Cama das bonecas

Cartas (Jogo Dominó de Imagens)

Carteiras

Comida de plástico

Computador fixo

Escova de cabelo

Legos

Malas

Mesas

Pratos e talheres de plásticos

Pufs

Puzzles para construir

Recortes de sapo (fixados na parede)

Anexo 2: Entrevistas semiestruturadas e respostas – O que mudavas no recreio interior?

Questões das entrevistas semiestruturadas

1. Onde gostas mais de passar o intervalo? Porquê?
 2. O que mais gostas de fazer no intervalo?
 3. Onde ficas no intervalo quando chove?
 4. Gostas de estar na sala de recreio interior? Porquê? O que mais gostas de fazer aqui?
 5. Se pudesses mudar alguma coisa nesta sala (recreio interior), o que mudavas? Tiravas ou punhas alguma coisa?
 6. Achas que o espaço que tens para brincar chega?
-

Respostas dos participantes – O que mudavas no recreio interior?

Ideias de L1	Ideias de L3	Ideias de N	Ideias de S1
Tirava a casa Mais coisas para jogar	Mais livros e jogos Mais espaço para brincar Tirava a cama das bonecas Metia uma televisão para jogar com comandos	Ter música Mudava o palco e os pufs de sítio Mais espaço para brincar Ver bonecos na televisão	Coisas para pintar Fazer um palco para cantar Ver televisão e usar o computador

Anexo 3: Ordem das vídeo-gravações analisadas

Espaço S/I	Espaço C/I RE	Espaço C/I IM A	Espaço C/I IM B
N	L1	S1	S1
S1	S1	N	L3
L3	L3	L1	N
L1	N	L3	L1

Legenda:

S/I	Sem Intervenção
C/I RE	Com Intervenção – Espaço Reorganizado
C/I IM A	Com Intervenção – Introdução de Materiais A
C/I IM B	Com Intervenção – Introdução de Materiais B

Anexo 4: Lista dos géneros e iniciais dos nomes das crianças do 1.º CEB

Sala 1 (1.º e 2.º anos)		Sala 2 (3.º e 4.º anos)	
Género Feminino	Género Masculino	Género Feminino	Género Masculino
D	C2	C1	A
E1	E2	L2	L1
J1	I	N	L3
M2	J2	S1	P1
S2	M1		P2
T	R		
B	F		

Anexo 5: Descrições dos vídeos sem intervenção: espaço inicial (S/I)

Criança: N	Dia: 4 janeiro	Intervalo: Almoço
<p>Notas: Este é o primeiro dia de aulas e chove muito, por isso apenas vieram ao CE 7 crianças e dessas só 2 são da Sala 2. O adulto que supervisiona é o Tarefeiro.</p>		
<p>Descrição do vídeo: N está na área dos pufs. Ao seu lado, em frente à cama das bonecas, estão C1 e E1, cada uma com uma boneca ao colo. N dialoga com elas, enquanto mexe num puf. Parece que procura algo ou que pretende fazer aí alguma coisa. Diz alto “una casa”. Junta-se a C1 e E1 e tenta tirar a boneca a C1. Esta não cede facilmente e reclama dizendo que a boneca é dela, mas N persiste e como tem mais força (e é mais velha) consegue tirá-la, pelo que C1 pega na última boneca da cama (a única de cor negra). De seguida, N diz que as duas bonecas (a sua e de C1) “podem ir de parabéns” e dirige-se à área dos armários. C1 e E1 seguem-na. N coloca-as à sua volta, formando um círculo, e explica as regras do jogo. E1 apenas ouve, sorri e acena com a cabeça, acatando as ordens de N. C1 sugere que a boneca de E1 também faça anos, mas N não aceita e consegue, novamente, levar a sua ideia avante. M1 empurra o dicitlo e vai contra C1, mas isso não distrai o grupo, que continua a falar sem sequer olhar para ele. N gesticula, apontando para as bonecas e as mesas, comunicando as suas intenções. Através das suas expressões faciais e tons de voz percebe-se claramente quando está chateada/contrariada ou satisfeita. Volta a discordar de uma ideia de C1, levantando, de novo, o tom de voz em desagrado e segue determinada com o seu plano. M1 volta a embarrar nas meninas por duas vezes, mas estas ignoram-no. Apenas E1 se queixa na segunda vez, pois M1 bateu-lhe nos pés com o dicitlo. N senta as três bonecas na estante dos cabides e manda E1 ficar a guarda-las, sentando-a à frente das bonecas. Pega no braço de C1 e leva-a consigo. Enquanto conversa com esta, abre uma porta do armário da cozinha e fecha-a de seguida. Nota-se que procura algo. Olha para os armários (da cozinha) e junta as mãos várias vezes, continuando a falar. Mexe-se com energia. Dirige-se às caixas de arrumação da estante com prateleiras e baixa-se para tirar uma mala, que coloca no ombro. Afasta-se com C1, passando as mesas aí existentes, mas volta atrás para trocar de mala. As duas vão até às mesas do refeitório (N olha para a câmara e caminha vaidosa com a mala), onde está J1 com uma menina do JI. N conta-lhe da festa e convida-a. Ao regressarem, deparam-se com M1, que pede a N para o empurrar, sentando-se na parte da frente do dicitlo. N cede ao seu pedido, mas como ele é pesado demais, N diz que não consegue e conta-lhe da festa, insinuando que haverá comida através de um gesto que realiza com a mão. N e C1 vão ter com C2 e R que estão na cama das bonecas, falando-lhes, igualmente, da festa que estão a preparar. De seguida, N arruma a mala no local onde a retirou e começa a pentear uma das bonecas. E1 pergunta-lhe o que pode fazer e enquanto N pensa, C1 pergunta se põe já a mesa, ao qual N responde para esperar, de forma assertiva e um pouco agressiva, acabando por não responder a E1. N passa a boneca a C1 e esta diz que lhe vai mudar a roupa, sendo que N consente, ao mesmo tempo que abre as portas e gavetas dos armários da cozinha, continuando à procura de algo. Como não encontra o que quer, pega numa das caixas de arrumação e coloca-a em cima de uma bancada da cozinha. Grita com C1 por esta estar nessa área com a boneca e empurra-a afastando-a dali, ordenando para ir para a zona da sala. C1 senta-se nos pufs. A seguir N berra com E1 por esta estar a tirar alimentos de outra das caixas, gritando-lhe para esperar, pelo que E1 se volta a sentar ao pé das bonecas, a observar N e C1. Depois de remexer durante alguns segundos na caixa, N pede ajuda a E1 para lhe trazer batatas, entre outros alimentos, enquanto ela leva pratos e talheres para as mesas. Apesar de estar quase a pôr a mesa, N dirige-se a E1, levando consigo os objetos que tem, e começa a encher os pratos (um a um) com comida (batatas, salsichas, ovos, ...). N é claramente a líder. Reage com pouca calma quando é pressionada ou contrariada, revelando alguma agressividade na relação com os outros, especialmente na disputa por objetos, dominando claramente as crianças mais novas.</p>		

Criança: S1	Dia: 5 janeiro	Intervalo: Almoço
<p>Notas: O adulto que supervisiona é o Tarefeiro. A Professora Cooperante apareceu no intervalo da manhã e relembrou algumas das regras a respeitar durante o recreio, devido ao barulho e incumprimento de algumas dessas regras pelas crianças. Como hoje vieram mais crianças do que ontem, há mais ruído e o espaço torna-se pequeno para tanta criança, tendo em conta a sua organização física atual.</p>		
<p>Descrição do vídeo: S1 está com L2 e N junto à cama das bonecas, estão a conversar. N está de pé em cima da cama e pede a L2 para subir às suas cavalitas, mas não é bem-sucedida. S1 sobe para a cama e N ajuda-a. As três dialogam e riem-se. L2 e N puxam as pernas de S1 para cima, fazendo com que o seu corpo se enfie mais na cama. De seguida S1 coloca as pernas dentro da cama, ficando com os braços de fora (já que é grande demais para a cama) e, por duas vezes, L2 e N arrastam a cama, voltando depois a colocá-la no sítio, pelo que se ouve o ruído da cama a arrastar e os risos das três. S1 tenta sair algumas vezes, mas leva palmadas nas pernas (com pouca força) das outras duas, que a fazem lá ficar por uns segundos. Entretanto, já a sair da cama, S1 pede a N que lhe pegue ao colo. N caminha com S1 ao colo até às mesas do refeitório e L2 acompanha-as. S1 tem um dedo na boca, usando-o como chupeta. N deixa-a cair e afasta-se. L2 tenta pegar em S1, apesar de falhar inicialmente, pelo que se riem novamente. Quando consegue, L2 caminha com S1 ao colo, como se fosse um bebé, e aparece N que conta algo ao ouvido de L2. Ao darem a volta às mesas do refeitório passam por J2, L1 e P2 que estavam a lutar entre si, bloqueando o caminho. L2 poussa S1 no chão e pouco depois P2 dá um pontapé a N, que começa a fugir com S1. Ambas se riem. P2 persegue-as, volta a dar um pontapé em N e S1 bate-lhe, fugindo novamente e continuando a rir (não é uma luta a sério). L1 junta-se a P2, que entretanto se afasta, e também tenta bater nas raparigas. N consegue fugir, mas S1 bate em L1, por este lhe ter batido e ele volta a bater-lhe, fazendo uma expressão facial mais agressiva desta vez. L1 afasta-se e L2 junta-se a S1, voltando a pegar nela ao colo e a levá-la para junto da cama. Quando lá chegam, D e T (meninas da Sala 1) falam com elas e encaminham-nas a sentarem-se nos pufs. S1 e L2 sentam-se no puf indicado e pouco depois L3, que estava escondido atrás desse puf, levanta-se e assusta-as. Ouvem-se os gritos das mais novas (que sabiam da brincadeira). Quando S1 e L2 se levantam vê-se P1 lá escondido também. Elas ainda olham e mexem nos pufs, mas L2 volta a pegar em S1, colocando-a dentro da cama. S1 ajusta-se à cama (ficando de costas para a câmara) e imita L2, fazendo gestos como se estivesse a comer alguma coisa. De vez em quando L2 bate nas pernas de S1 e ambas riem-se. L2 diz algo a S1 e aponta para os pufs, pegando nela novamente. Desta vez L2 lança S1 para os pufs. Percebe-se que S1 tem alguma coisa na boca, embora não seja perceptível o quê. S1 e L2 riem-se. S1 olha várias vezes para a câmara durante a gravação.</p>		

Criança: L3	Dia: 5 janeiro	Intervalo: Almoço
<p>Notas: O adulto que supervisiona é o Tarefeiro. A Professora Cooperante apareceu no intervalo da manhã e lembrou algumas das regras a respeitar durante o recreio, devido ao barulho e incumprimento de algumas dessas regras pelas crianças. Como hoje vieram mais crianças do que ontem, há mais ruído e o espaço torna-se pequeno para tanta criança, tendo em conta a sua organização física atual.</p>		
<p>Descrição do vídeo: L3 e P1 estão sentados no chão, em frente ao forno do canto da cozinha. À sua volta estão várias raparigas, incluindo L2, N e S1, bem como há vários pufs espalhados pelo chão. L3 dá um murro na porta do forno e P1 imita-o. L3 conversa com P1 enquanto olha para a câmara, de vez em quando. Nota-se que está tenso e retraído por estar a filmá-lo. P1 reposiciona-se, ficando de costas para a câmara, e tapa a minha visão sobre o forno. S1 senta-se no puf que está à frente dos rapazes e L3 fala com ela, mas logo de seguida N puxa-a pelo braço e N, S1 e L2 saem dali. Ao reposicionar o telemóvel (por estar a condicionar demasiado a ação de L3), L3 começa a bater repetidamente e com mais força no forno, não deixando, no entanto, de olhar para a câmara, embora mais esporadicamente. Os dois continuam a falar e L3 roda várias vezes a mão (direita), parecendo querer mostrar a P1 como devem bater com a mão no forno. Ambos usam as duas mãos, de forma intercalada. Afasto-me um pouco (algumas crianças tapam a minha visão sobre os rapazes) e ouvem-se mais murros. P1 abre a porta do forno e ambos olham para o seu interior. Pouco depois P1 fecha a porta. Duas meninas (D e T) começam uma construção de pufs (virada para as mesas) ao lado dos rapazes, sendo que não os consigo ver novamente. Colocam dois pufs pequenos, afastados entre si, como base, sobre esses dispõem um dos pufs mais compridos e por cima, a meio, um dos pufs médios. Ouve-se com mais frequência o som de L3 e P1 a baterem no forno. T salta para cima dos pufs, que desmoronam, e recompõe-os para voltar a saltar. L3 foca a sua atenção nos pufs, chamando P1 que, por sua vez, continua a bater no forno. L3 ajuda na reconstrução dos pufs, salta duas vezes para cima deles, sorri e levanta-se rapidamente, regressando ao local inicial para repetir o salto. Continua a chamar P1 com entusiasmo. P1 junta-se ao grupo e ajuda a estabilizar a estrutura construída, compondo um dos pufs pequenos (da base), de forma a garantir a sua estabilidade. L3 também ajuda acrescentando um puf pequeno no meio da base da construção, mas P1 diz-lhe para o colocar por cima do puf que ele endireitou, tornando a construção maior. De seguida colocam outro puf pequeno do outro lado, para os pufs ficarem à mesma altura. Todas as crianças colaboram nesta tarefa. L3 e P1 sobem para os armários da cozinha, ansiosos por saltar, o que se nota nas suas expressões faciais. P1 é o primeiro a saltar (deita logo a construção ao chão), seguindo-se D e T e, por fim, L3. Os quatro riem-se e as meninas aplaudem e gritam de alegria. L3 sobe de imediato para os armários, falando com P1, enquanto P1 e T começam a reconstruir a estrutura dos pufs. P1 (o coordenador da tarefa) pede ajuda a L3, mas pouco depois este volta a subir para o armário e senta-se a olhar para os colegas, conversando, por vezes, com P1. Parece ansioso para ser o primeiro a saltar e o seu entusiasmo aumenta à medida que a construção é concluída. D também ajuda. Aproximam-se N e L2, com S1 sentada entre as duas (em cadeira), e ameaçam lançar S1 contra os pufs, mas não o fazem, a pedido de P1, D e T. L3 salta em primeiro, depois D, T e P1. Todos se riem novamente. Voltam a refazer a construção, virando-a em direção à cama das bonecas, pois antes, ao saltarem, as crianças caíam muito perto das mesas. Desta vez só L3 e P1 ajudam na reconstrução, ficando D e T a observá-los. A seguir, estas passam por baixo da estrutura reerguida, enquanto L3 sobe para os pufs na área do palco, dá pequenos saltos no lugar e olha atentamente para a construção de pufs, antes de se lançar contra ela. No fim, ainda no chão e sorridente, olha para P1.</p>		

Criança: L1	Dia: 5 janeiro	Intervalo: Almoço
<p>Notas: O adulto que supervisiona é o Tarefeiro. A Professora Cooperante apareceu no intervalo da manhã e relembrou algumas das regras a respeitar durante o recreio, devido ao barulho e incumprimento de algumas dessas regras pelas crianças. Como hoje vieram mais crianças do que ontem, há mais ruído e o espaço torna-se pequeno para tanta criança, tendo em conta a sua organização física atual. No fim do vídeo as funcionárias responsáveis pelo refeitório começam a pedir às crianças para arrumarem a sala do recreio e limitam o acesso ao refeitório, uma vez que têm de lavar o chão desse lado.</p>		
<p>Descrição do vídeo: L1 segue P2. Ambos caminham ao longo das mesas do refeitório com um intercomunicador na mão. P2 anda, ainda, com uma carteira (porta moedas) em cima da cabeça. S1, L2, E1 e M2 passam pelos rapazes e estes batem em S1 com o intercomunicador, primeiro bate P2, depois L1. Os dois param a olhar para elas, pois está a haver um conflito entre si causado por uma boneca. P2 dá a volta às mesas, indo ao encontro das raparigas, e desta vez bate com a carteira em L2. L1 dá dois passos, seguindo P2, mas depois para e fica a observar a discussão dali, enquanto trinca a ponta do intercomunicador. Quando P2 regressa, L1 volta a acompanhá-lo. J2 aparece a correr e salta para tirar a carteira da cabeça de P2. L1 (que está atrás de P2) deita J2 ao chão, P2 começa a bater-lhe, seguindo-se L1 e C2 (que apareceu neste momento). Não é um conflito a sério, pois no fim J2 ri-se e continua a seguir P2. O grupo de meninas (ainda a discutir pela boneca) aproxima-se dos rapazes. P2 ameaça bater em S1, mas afasta-se em direção à cama das bonecas, enquanto L1 as observa por uns segundos, regressando de seguida para junto de P2, apesar de continuar a olhar para as raparigas. P2 volta a dirigir-se para o lado do refeitório e L1 continua a ir atrás dele. Este (L1) bate em N com o intercomunicador, ao que ela grita pedindo para ele parar e L1 afirma, a gritar e com uma expressão facial e postura agressivas (inclina o seu corpo sobre o dela), que ela “apanhou” (roubou) a carteira dele (não há risos nem parece tratar-se de uma brincadeira). A seguir L1 volta para o lado de P2, que entretanto foi para a zona dos cabides. Ao chegar lá bate de raspão em L2, que foge dele, e diz “ahah” (parece estar só a meter-se com ela). P2 toca no braço de L1 enquanto fala pelo intercomunicador e aponta para J2 (que está encostado à parede). Posto isto, L1 vira-se para J2 e começa a bater-lhe (dá-lhe um pontapé, chapadas na cara e um empurrão, aparentemente devido a uma ordem de P2). Apesar de L1 ter um olhar ameaçador e uma postura dominante, trata-se de uma brincadeira, pois J2 ri-se e quando L1 para pouco tempo depois, J2 continua com os rapazes. L1 aproxima-se de P2 (que se tinha afastado desde que supostamente lhe disse para bater em J2), salta, deita ao chão a carteira que este tinha na cabeça e acusa J2 dessa ação. J2 foge dizendo que é mentira e P2 vai direto a L1, empurrando-o sobre uma das mesas. L1 continua a dizer que foi J2. P2 e L1 voltam a ir até à cama das bonecas e depois regressam à área do refeitório (a passada de L1 é mais lenta). L1 cruza-se de novo com N e bate-lhe com força, perguntando pela sua carteira (não há risos, novamente, e o conflito é a sério). Depois dirige-se a P2, apanhando a carteira que este deixou cair, enquanto corria para bater em J2 (que lhe deitou a carteira ao chão pelas costas), e começam os dois a disputá-la, sendo que L1 tenta fugir (evidencia mais energia) e atirar a carteira para outra criança, mas no fim P2 consegue ficar com ela. L1 encosta-se a uma das mesas junto à parede e fica novamente a observar as crianças à sua volta, enquanto continua a roer o intercomunicador. P2 luta com J2 a brincar e L1 observa os dois rapazes, porém, passado uns segundos, parece que está abstraído, a olhar “no vazio”. P2 dirige-se ao fundo da sala e observa as crianças que estão a brincar com os pufs. L1 acompanha-o, observando igualmente as crianças. Momentos depois J2 tira a carteira da mão de P2 e foge, pelo que P2 vai atrás dele e L1, conseqüentemente, segue P2. P2 tenta recuperar o objeto enquanto L1 fica a observá-los.</p>		

Anexo 6: Descrições dos vídeos com intervenção: espaço físico reorganizado pela Professora Cooperante (C/ I ER)

Criança: L1	Dia: 7 janeiro	Intervalo: Almoço
<p>Notas: As crianças têm de arrumar a sala (do recreio) no fim de cada intervalo, como foi relembrado pela Professora Cooperante numa conversa com elas.</p>		
<p>Descrição do vídeo: L1 tira um objeto da mão de I e discute com ele. É um pouco agressivo o que é visível na sua expressão facial. Depois atira o objeto para a mesa e faz um gesto com o braço como se já não o quisesse. Continua a reclamar e bate várias vezes (com pouca força) na cadeira que está entre os dois. C2, que está ao lado deles, fala com L1. Este aproxima-se da mesa, pega na caixa de um puzzle que está em cima de outra caixa e coloca-a na mesa ao lado. Segura na capa do puzzle que estava por baixo com as duas mãos e observa-a. De seguida chama P1 e quando este chega dialoga com ele enquanto aponta para a imagem do puzzle. P1 observa a imagem e ambos conversam. Depois olham para o puzzle que está a ser montado na mesa ao lado, P1 afasta-se e L1 levanta a tampa da caixa que ainda segura, observando que o interior está vazio. L1 dialoga com as crianças que estão à sua volta a construir puzzles. L2 e N, que estão a construir o puzzle da caixa que L1 observava, pedem-lhe a capa do puzzle e ele acede ao pedido. A seguir L2 e N saem dali e L1 dialoga com M2 e J2, ainda sobre o mesmo puzzle, tocando nele durante a conversa. Passado um bocado vai ter com P1, P2 e outros rapazes que estão noutra mesa, também em volta de um puzzle. A meio do caminho conversa com o Tarefeiro que diz que é para começar a arrumar. Dialoga com P1 e P2 e observa o puzzle que está em cima da mesa, ainda incompleto, tocando-lhe com os dedos. P1 começa a guardar as peças soltas na caixa. L1 fica ali cerca de 30 segundos. Olha em volta sempre que alguém fala mais alto, distraíndo-se facilmente. Não demonstra muita energia, nem se foca em nenhuma atividade com grande concentração e interesse aparentes. Entretanto P2 afasta-se. L1 aproxima-se de S1, que passa perto de si, com uma postura agressiva, ameaçando bater-lhe, mas S1 desvia-se e L1 vai direto a L2, que está ao lado, na área do palco. Bate-lhe no braço, empurra-a ligeiramente e puxa-lhe o cabelo, enquanto lhe pergunta algo com um tom intimidatório (supostamente sobre algo que lhe tiraram). P1 aproxima-se de L1 e questiona o que se passa. Este (P1) bate ligeiramente nas pernas de L2 e afasta-se de seguida, arrastando L1 consigo por um braço (parece querer evitar alguma luta a sério entre L1 e L2). L1 continua perto de L2, chama-a de “gorda” e puxa-lhe novamente o cabelo, arrastando-a. Ela grita e quando L1 a larga vai atrás dele para se vingar. Ambos correm à volta das mesas. L1 protege-se atrás de P2. L2 diz algo, chateada, e desiste de o apanhar. P2 sai dali e senta-se nos pufs junto à parede da entrada da sala. L1 segue-o e senta-se ao seu lado. Os dois conversam. Pouco depois L2 passa perto de L1 e este agarra o braço de P2, parece que se quer esconder/proteger dela. Depois chama por ela, provocando-a. L2 aproxima-se de L1, mas não lhe chega a bater. Por sua vez L1 bate em L2 com a mão e esta afasta-se. P2 dirige-se à área dos cabides e L1 segue-o de novo. L1 mexe numa das caixas de arrumação e olha para o que se está a passar com outras crianças atrás de si. Fala com P2 e volta a sua atenção para as bonecas que estão na cama, mexendo nelas. P2 regressa aos pufs e L1 acompanha-o. Escondem-se tapando-se com os seus casacos. L1 olha para as crianças à sua frente, levanta-se e dá um pontapé a N. Volta-se a sentar e fica a observar as crianças por uns segundos. Depois junta-se a elas, observando de perto o que estão a fazer. Segue P1 que muda de mesa e leva consigo a caixa de um puzzle. Dialoga com P1 e retorna à mesa ao lado. Volta a perturbar L2, puxando o seu cabelo, mas esta apenas se afasta. A seguir L1 senta-se nos pufs ao lado de P2. O seu olhar parece perdido, pois não olha para nada nem ninguém em específico.</p>		

Criança: S1	Dia: 12 janeiro	Intervalo: Almoço
Notas: L1 não veio. O adulto que supervisiona é o Tarefeiro.		
<p>Descrição do vídeo: S1 ajuda P1 e P2 a mudarem uma mesa de sítio, de modo a juntarem o puzzle dessa mesa (já construído) a outros três puzzles (que também estão finalizados) que se encontram juntos noutras mesas. S1 e P1 arrastam o puzzle de uma mesa para a outra. P1 fala sobre os puzzles e aponta para eles, enquanto S1, P2 e I escutam e observam os seus gestos. L2 junta-se ao grupo. Entretanto S1 vai buscar um puzzle a uma das estantes, caminhando evidenciando pouca energia, e coloca-o na mesa que transportaram anteriormente. Abre-o, tira as peças da caixa e chama L2. Como não gosta do puzzle arruma-o na estante e escolhe outro. L2 aproxima-se de S1, procurando igualmente um puzzle, mas só S1 volta com um puzzle diferente (esta caixa tem peças de outros puzzles misturadas). Desta vez está bastante entusiasmada e sorridente, pelo que regressa à mesa com uma postura mais ativa. Apenas tiram as peças que precisam para as partes que vão completando. I aproxima-se das raparigas e procura na caixa as peças que pertencem a outro jogo, juntando-as numa das mãos. Quando as reúne todas, P2 tira as peças da sua mão e juntos afastam-se. Uma criança chama S1 e esta olha, mas não diz nada e rapidamente se foca na construção do puzzle. S1 e L2 desenvolvem a atividade em conjunto, conversando e construindo o puzzle ao mesmo tempo. S1 aponta para as peças indicando a L2 que parte do puzzle têm de procurar. Estão inclinadas sobre a mesa e aparentam estar calmas e concentradas, já que não se distraem com o que está a acontecer à sua volta e I não influenciou minimamente a realização da atividade. S1 só volta a desviar o olhar por breves instantes quando P2 passa atrás dela e lhe toca para o deixar passar por aquele lado da mesa. (Quando inicialmente transportaram a mesa para ali esta ficou muito perto da mesa do computador, para além de que existem cadeiras pelo caminho, o que dificulta a fácil circulação das crianças nesta zona). S1 desvia-se sem parar a atividade. Ambas continuam a construir o puzzle, mesmo após os 5 minutos da gravação.</p>		

Criança: L3	Dia: 12 janeiro	Intervalo: Almoço
Notas: L1 não veio. O adulto que supervisiona é o Tarefeiro.		
<p>Descrição do vídeo: L3 está no meio da sala e dialoga com M1 sobre o que vão fazer. Numa das mãos segura um conjunto de cartas do jogo “dominó com imagens”. M1 aponta para a área dos pufs, mas L3 sugere outra coisa. Segura no braço de M1 e dirige-se com ele para uma das mesas onde existem vários números (peças de puzzle) montados. L3 pega nas peças do único número que está desconstruído, junta-as e desmonta-as de seguida. Por instantes, afasta-se um pouco e fica parado a olhar para a mesa. Pelo olhar parece pensativo. Pouco depois aproxima-se da mesa e começa a desmontar todos os outros números com a ajuda de M1. Demonstra energia e interesse pela atividade. N, que está na mesa ao lado, pede-lhe ajuda e L3 diz-lhe para esperar, continuando a sua atividade sem se distrair. Dialoga com M1, de vez em quando, e reconstrói os números concentrado. M1, por sua vez, tem uma participação mais passiva. No fim L3 coloca os números por ordem crescente, uns a seguir aos outros (1, 4, 5, “6”, 6, 7) contando em voz alta. (Não se apercebe que não são dois 6, mas sim um 9 e um 6, daí os colocar seguidos). I aparece e dá uma carta a L3. Este pega nela e junta-a às restantes cartas que tem na mão (ainda não as pousou), continuando a atividade. No fim toca nas cartas com as duas mãos e vai a passo largo, quase a correr, até à área da cozinha. M1 acompanha-o. L3 abre as portas dos vários armários e espreita para dentro delas (dobra-se para espreitar nas portas de baixo). Parece que procura mais cartas semelhantes às que tem na mão. Não consegue abrir uma gaveta, mas não desiste facilmente, embora acabe por parar. Observa P1 que se esconde dentro de uma das portas da cozinha e sorri. Retoma a exploração dos armários e como não encontra nada começa a colocar as cartas umas ao lado das outras numa bancada livre da cozinha. Forma um retângulo com elas e parece que junta as que têm imagens semelhantes. Está calmo e concentrado na sua ação, uma vez que observa atentamente as cartas e não se distrai com P1 que está mesmo ao seu lado, nem com as crianças à sua volta. M1 volta a aproximar-se de L3 e fica a observá-lo sem dialogarem. Após L3 dispor todas as cartas, apanha-as com as duas mãos e diz algo a M1. De seguida olha para trás, procurando um lugar livre, e senta-se na mesa mais próxima de si. Continua a dialogar com M1, que se senta ao seu lado, enquanto volta a espalhar as cartas, mas desta vez afastadas entre si.</p>		

Criança: N	Dia: 12 janeiro	Intervalo: Almoço
Notas: L1 não veio. O adulto que supervisiona é o Tarefeiro.		
<p>Descrição do vídeo: N está sentada ao lado de L2, que está a fazer um puzzle. A sua perna esquerda está dobrada na cadeira e a direita está esticada até ao chão; os seus braços estão apoiados na mesa, pelo que N está debruçada sobre esta, ficando muito próxima de L2. N fala com L2, enquanto olha para o que ela está a fazer. L2 escuta N e apenas diz algo no final da conversa. Depois disso N levanta-se, bastante sorridente, e bate três vezes as palmas. Dirige-se a S1, conta-lhe algo e bate na mesa três vezes, voltando a sorrir. A seguir N e L2 vão ao encontro do grupo de rapazes (P1, P2, C2 e I) que estão sentados a conversar na zona da cozinha e N fala diretamente a P1. A conversa não é perceptível pois há muito ruído, mas parece que N está a contar algo que aconteceu e que presenciou (deve ser o mesmo de que falou com L2). Mexe as mãos mediante o discurso, dando ênfase ao que diz, e por vezes fala alto. No fim ri-se e puxa L2, afastando-se dali, mas L2 fica mais um bocadinho, pelo que N volta atrás, ficando a observar L2 a conversar com o grupo por uns segundos. Pouco depois N afasta-se de vez, juntando-se a S1 que estava a montar um puzzle (com peças grandes) sozinha numa das mesas ao lado. A seguir L2 junta-se às raparigas. N pega numa peça do puzzle e procura no monte (de peças) uma das peças seguintes, começando a montar aquela parte, mas após procurar pela terceira peça (que não encontra) olha para o grupo que está mais perto de si (L3, M1, J1, S2 e F) e deixa as amigas de repente, não persistindo na tarefa. Por dois segundos tenta tirar a sapatilha que L3 tem na mão (a sapatilha é F) e depois abandona o grupo e continua a andar em direção a C1, que estava a jogar com algumas das crianças mais novas na entrada da sala polivalente. O jogo consiste nas crianças mais novas (uma de cada vez) correrem em direção a C1 (ao longo da parede até à porta da sala), saltarem quando ficam à sua frente e C1 ter de as agarrar com os dois braços e levantá-las o máximo que conseguir. Por vezes C1 dá uma volta (sem sair muito do lugar) com as crianças no ar. N vê E1 saltar e ocupa o seu lugar para jogar de seguida. Salta uma vez e quando volta para trás empurra E1 para uma cadeira (esta fica sentada a observar, sem contestar) e repete a sua vez. De seguida afasta C1 de forma assertiva para desempenhar o seu papel, não respeitando a vontade de C1 (que não queria deixar a sua função), mas M2 (a criança que ia jogar de seguida) diz que quer C1 e N, um pouco aborrecida, mas não abalada (o que se nota na sua expressão facial e abano de ombros), fica a observar o decorrer do jogo, enquanto se balança sobre a cadeira onde está apoiada, de costas. Momentos depois N entra no jogo, ri-se e volta à posição inicial a correr (não muito rápido) para saltar novamente, mostrando-se entusiasmada. Desta vez o salto não é bem-sucedido pois M1 estava a falar com C1, sendo que esta não estava atenta a N. N mostra a sua frustração, empurrando C1 e fazendo cara de zangada, mas logo regressa à posição inicial, mais alegre. Conversa com uma das responsáveis do refeitório que a relembra de algo e de seguida volta a correr para C1, sorrindo durante toda a atividade, pelo que às vezes grita de alegria. Enquanto espera pela sua vez mostra-se irrequieta e impaciente: observa outras crianças, mexe no extintor da parede e abana as pernas (sem sair do lugar). L3 e M1 interrompem o jogo, tapando a zona de corrida. Está um em cada ponta e no seu meio estão J1, S2 e F, que continuam a tentar recuperar a sapatilha que os rapazes tiraram a F. N não parece incomodada por interromperem o jogo e pede a L3 que lhe atire a sapatilha, mas este só a manda para M1. Embora em vão, N continua a insistir que lhe atirem a sapatilha. Quando o grupo se afasta N e C1, agora sozinhas, continuam o jogo.</p>		

Anexo 7: Descrições dos vídeos com intervenção: introdução de materiais A (C/I IM A)

Criança: S1	Dia: 20 janeiro	Intervalo: Almoço
Notas: O adulto que supervisiona é a nova Tarefeira.		
<p>Descrição do vídeo: S1 dirige-se a C2, que está numa mesa a fazer um desenho num puzzle em branco. Inclina-se sobre a mesa, ao lado de C2, e observa o que este está a fazer. Verbaliza algo, tira-lhe o lápis e o puzzle e continua o desenho, debruçando-se completamente sobre o puzzle, sem se sentar na mesa. Dialoga com C2 durante a atividade. Passado um minuto coloca o pé em cima de uma cadeira, ficando com a perna encostada no canto da mesa. Olha por breves segundos para as crianças que estão no canto da sala, na área da cozinha e rapidamente retoma a atividade. Instantes depois levanta-se, devolve o lápis e o puzzle a C2 e dirige-se ao armário onde estão outros puzzles. Ao passar por L2 bate-lhe no rabo. Escolhe um puzzle já pintado, passa por mim e mostra-me que o plástico que o protege está rasgado, dizendo que foi ontem que alguém o rasgou. Caminha até ao conjunto de mesas onde estava, tira o plástico do puzzle e mostra-o a L2. Inicialmente esta diz-lhe que não pode usar aquele, mas depois gesticula e diz “ah”, consentindo a sua utilização. S1 dá a volta à mesa com o puzzle na mão, ficando à esquerda de L2. Coloca os cotovelos na mesa, uma das pernas em cima de uma cadeira e observa L2. Depois toca-lhe no braço e diz algo, pelo que L2 se levanta e S1 compõe-lhe o cachecol (atira-o para trás do ombro) que cai para a frente quando L2 se ergue. S1 começa a pintar o seu puzzle. Parece concentrada no que está a fazer e evidencia alguma energia. Entretanto C1 conversa com I sobre o jogo das damas que está no centro das mesas. S1 desvia a sua atenção para C1, questionando-a, mas como C1 apenas olha para ela, sem lhe responder, S1 continua a pintar o puzzle, sem se distrair com as crianças e o ruído à sua volta. Instantes depois N aproxima-se da mesa com um tabuleiro das damas na mão e chama S1, dizendo para esta jogar com ela. A seguir poussa a folha das instruções na mesa. S1 puxa a folha para si e observa-a rapidamente. Depois afasta-a e grita prolongadamente “no” (não), ao mesmo tempo que levanta o braço direito, seguindo-se um gesto com o braço e um suspiro, demonstrando que não está interessada na proposta de N. Continua a sua tarefa. N insiste e senta-se ao lado de S1, pelo que esta acaba por ceder. Sem largar o marcador da mão, começa a juntar as peças que N lhe dá. T conversa com S1, apontando para as folhas de desenho, mas S1 apenas olha brevemente para ela e acena, sem sair do lugar. S1 começa a dispor as suas peças pelo tabuleiro, depois N reposiciona-o e coloca as suas peças também.</p>		

Criança: N	Dia: 20 janeiro	Intervalo: Almoço
<p>Notas: O adulto que supervisiona é a nova Tarefeira. Esta está sentada junto a N e às crianças que estão à sua volta, no fundo da sala à direita (onde está o CD de música). A 10 minutos do toque de entrada as crianças da Sala 1 foram para o espaço exterior, por ordem da Professora dessa sala, para libertar energias.</p>		
<p>Descrição do vídeo: N está sentada no armário da cozinha, encostada à parede. Em cima do armário à sua esquerda está o computador com o cd de música, que está a tocar. À sua frente encontra-se L2 e à sua volta está L3 e um grupo de crianças da Sala 1 (4 raparigas e 1 rapaz – D, S2, T, F e J2). S2 e D começam a dançar, enquanto os outros ficam a observá-las, inclusive N que ao mesmo tempo vai mudando de música. Saltita no lugar quando alguma música lhe agrada, mostrando entusiasmo. Entretanto toca uma música que ela gosta e, bastante contente, dirige-se de imediato para o espaço aberto à sua frente, onde as crianças estão a dançar, e leva L2 consigo. Ambas começam a dançar. N, um pouco envergonhada, tapa a cara com a mão, para por instantes e, apontando para o chão ao seu lado, diz a L2 para ficar mais perto de si. Depois continua a dançar. M2 e E1 (duas meninas da Sala 1) juntam-se ao grupo e ficam a observar quem dança. N olha para a Tarefeira, volta a parar e a tapar a cara, sorrindo, e vai buscar C1 (que está sentada na mesa ao lado) para dançar com elas também. Arrasta C1, que apesar de não querer dançar se deixa ir, para o local onde estava e diz-lhe algo insistindo para ela dançar. C1 afasta-se, N dialoga com L2 e continua a dançar (não evidencia frustração por C1 não aceder ao seu pedido). N e L2 ficam de frente uma para a outra. N mexe todo o corpo ao ritmo da música, mostrando bastante vitalidade e prazer. Roda sobre si mesma, bate as mãos nas pernas e move-se pelo espaço, executando uma coreografia. De vez em quando canta baixinho a letra da música. Sorri muitas vezes. Quando a música está quase a acabar ela diz alto “Nhéco Nhéco” (o nome de uma música que está no cd) e, a correr, dirige-se ao computador e muda para a música seguinte. Espera um pouco para ouvir de que música se trata e, apesar daquela não ser a música que ela mencionou, regressa ao espaço onde dançava para retomar a atividade. T diz que aquela não é a música que N referiu e inclina-se sobre o computador (parece que vai mudar de música), mas N aproxima-se dela e diz, com um tom agressivo, que ela não pode mexer, sobrepondo a sua opinião à de T. L2 junta-se a N e T. Depois N volta para trás e puxa L2 para dançarem novamente. Verbaliza algo e mostra como se dança aquela música através de movimentos corporais (trata-se de outra coreografia). Pouco depois T para a música e as crianças que estão à volta e a Tarefeira reclamam com ela. N volta a ligar a música e recomeça a dançar com L2. Agora todas as crianças ficam a observá-las, conversando entre si, à exceção de L3 que foi para a área dos pufs. Passado um bocado L3 desliza num puf mesmo ao seu lado, mas isso não as incomoda ou interrompe, pois continuam a dançar sem lhe dar importância.</p>		

Criança: L1	Dia: 20 janeiro	Intervalo: Almoço
Notas: O adulto que supervisiona é a nova Tarefeira.		
<p>Descrição do vídeo: L1 está sentado num puf, à frente do palco, e ao seu lado encontra-se C2 que dá alguns pontapés no puf. L1 levanta-se, levantando também o puf e fica a segurá-lo ao mesmo tempo que conversa com C2. C2 começa a dar murros e pontapés no puf, pelo que o puf cai passado uns segundos. A seguir L1 e C2 trocam de papéis, agora é L1 que dá murros no puf. O puf volta a cair e os dois rapazes dirigem-se ao grupo de crianças que está junto ao computador (com o cd de música). L1 observa L2 e N, mas rapidamente regressa ao puf, sentando-se nele. Balança-se um bocado, observa L3 que está em cima do armário mais alto da cozinha e depois levanta-se, levantando o puf de novo. Fica parado por breves segundos a olhar para um grupo de crianças que está numa mesa, depois vira-se, segura o puf na posição vertical e salta duas vezes sobre ele, dobrando-o. C2 aproxima-se de L1. A 15 minutos do toque das 14h a Tarefeira pede várias vezes para as crianças da sala 1 irem (brincar) lá para fora, a pedido da respetiva professora. L1 diz algo à Tarefeira (parece que está a reclamar da ordem dela) e fica parado a olhar para ela enquanto esta se afasta, sem lhe responder. Posto isto, L2 e N ligam a música e começam a dançar ao lado de L1. Este junta-se a elas, dançando também, mas apenas por uns segundos, pois vai logo sentar-se ao lado de P2, na área da cozinha. Fica a observar as raparigas, ri-se com S1 (que entretanto se juntou ao grupo) e começa a dançar no lugar ao som da música. As raparigas mudam de música e P2 e S1 afastam-se, enquanto L1 fica no lugar, a observar o que está a acontecer à sua volta, mexendo-se de vez em quando com a música. O seu olhar é disperso, pois não parece focar-se em nada ou ninguém em específico, nem demonstra grande vitalidade ou entusiasmo. Continua assim cerca de um minuto. Depois aproxima-se de P2 (que se sentou num puf que colocou em frente aos armários da cozinha), sentando-se ao seu lado. Fica ali, continuando a olhar em redor, até P2 afastar S1 dos armários, dizendo que esta partiu alguma coisa, pelo que L1 também a empurra. De seguida L1 dirige-se à mesa ao lado do outro computador, encostando-se nela por breves instantes, indo depois ter com A que está a jogar às damas com outra criança. L1 conversa com elas sobre o jogo, enquanto as observa. Volta a olhar à sua volta, mexe a cabeça ao som da música e retoma a sua atenção no jogo, continuando a conversar com as crianças.</p>		

Criança: L3	Dia: 20 janeiro	Intervalo: Almoço
<p>Notas: As crianças da Sala 1, à exceção de J2 (que ficou a terminar uma atividade), já estão no recreio exterior, a pedido da sua Professora, pelo que a nova Tarefaira está com elas. Apenas fiquei eu no recreio interior com as crianças.</p>		
<p>Descrição do vídeo: L3 está sentado numa mesa com S1 e C1. À sua frente têm um tabuleiro de damas e as peças respetivas. L3 e C1 distribuem as peças de cada jogador pelo tabuleiro. S1 bate palmas e por cada palma bate no ombro de L3, a brincar. Este pede para ela parar, dizendo que assim não consegue continuar o que está a fazer e passado uns segundos levanta-se, puxa-a pelo braço (sem ser agressivo) e dialoga com ela. S1 para e L3 senta-se e continua a colocar as damas no tabuleiro. É a vez de L3 e S1 jogarem. Decidem quem começa a jogar através do jogo “pedra, papel, tesoura”. Ganha S1. L3 dialoga com S1 durante o jogo. Está concentrado e implicado o que se observa no seu olhar focado, na rapidez com que joga, na ansiedade e até em alguma impaciência para jogar. Quando é a vez de S1 repete frequentemente “vá”, assobia, abana a mão direita e apoia o braço direito na mesa, segurando o queixo com a mão. Ainda enquanto espera que S1 jogue, embora que por breves segundos, por vezes olha para as crianças que estão à sua volta, retomando de imediato a concentração na atividade. Durante o jogo todo a sua mão esquerda está dentro da caixa onde guarda as peças que ganha de S1. Ambos riem quando fazem uma jogada errada, percebem que o outro fez batota e mesmo quando são descobertos. No final L3 ganha o jogo, ri-se, todo contente, e verbaliza algo enquanto abana a caixa com as peças que “comeu” da adversária.</p>		

Anexo 8: Descrições dos vídeos com intervenção: introdução de materiais B (C/I IM B)

Criança: S1	Dia: 22 janeiro	Intervalo: Manhã
Notas: O adulto que supervisiona é a Assistente Operacional.		
<p>Descrição do vídeo: N (que observa o computador com o cd de música) dialoga com S1 e esta, que está perto, saltita para perto dela, sentando-se num dos fogões da área da cozinha. M2 (menina da Sala 1) vai atrás de S1 e conversa com ela. N coloca-se à frente de S1 e começa a dançar. L2 e J1 juntam-se ao grupo, dançando ao lado de N. S1 observa-as por uns segundos e a seguir levanta-se e dança também, sorrindo. Instantes depois volta a sentar-se e puxa M2 para a sua frente, como que se se escondesse. S1 levanta-se e volta a dançar com N e L2, imitando-as (abnam os braços, levantam uma perna e inclinam-se para a frente e para trás ao ritmo da música). M2 verbaliza algo e tenta imitá-las (aparentemente pergunta se é assim que se faz aquele passo), pelo que as três (S1, N e L2) param e ficam a observá-la. S1 encosta-se à cama das bonecas enquanto N e L2 continuam a dançar exemplificando o movimento. D e T aproximam-se, pelo que D começa a dançar e T afasta-se pouco depois. M2 e J1 dialogam entre si e S1 observa-as. Depois agarra M2 e diz-lhe algo, arrastando-a uns passos à frente. Dialoga agora com N que mudou de música. A seguir fica em frente ao computador e muda novamente de música, ouvindo a reclamação das crianças que não contavam com isso. N aproxima-se para escolherem outra música e depois recomeçam a dançar. S1 senta-se no armário da cozinha e fica quieta a olhar para elas durante um bocado. O seu olhar parece vazio, parece estar abstraída e a sua postura não denota muita vitalidade. Olha para o computador, depois para M2 que se colocou à sua frente e toca-lhe no braço, afastando-a ligeiramente. De seguida coloca o pé direito sobre o armário e vira-se para a parede, mexendo nos recortes de sapos plastificados que estão aí fixados. Volta a olhar para as crianças a dançar, até que N fala com ela e a faz levantar-se. S1 junta-se ao grupo e, embora inicialmente revele alguma energia e entusiasmo, imitando os movimentos que as crianças estão a fazer, rapidamente apresenta uma postura pouco determinada e ativa. Fica parada, em pé, e pouco depois encosta-se à cama das bonecas e tira um objeto do bolso (parece ser uma pastilha). Tenta abrir o invólucro ao mesmo tempo que observa as crianças a dançar. Entretanto levanta-se e, a passo lento, caminha ao lado de D que lhe puxa o cabelo, mas S1 não reage, continuando a tentar abrir o que tem na mão. Quando finaliza a ação coloca o papel no outro bolso, mastiga o objeto e vai ter com L3 e M1 que estão a jogar às damas numa mesa. Ao chegar perto deles deita-se em cima da mesa, abana as pernas e a cara e fica a observá-los e a dialogar com eles sobre o jogo.</p>		

Criança: L3	Dia: 22 janeiro	Intervalo: Almoço
Notas: O adulto que supervisiona é a Tarefeira.		
<p>Descrição do vídeo: L3 está sozinho, no fundo da sala, a meio de uma construção com pufs. Até agora colocou dois pufs individuais (um por cima do outro) em duas extremidades e por cima desses dispôs um puf comprido. M2, L2 e N estão à sua frente, ao lado do computador. M2 aproxima-se dos pufs e toca-lhes sem os derrubar, mas L3 grita para ela parar pelo que esta se afasta e ele continua a sua construção. Coloca dois pufs médios (um por cima do outro) no espaço vazio que ficou entre os pufs individuais, terminando a estrutura. Revela uma forte motivação para passar à ação o que se observa na sua expressão facial de entusiasmo e excitação, bem como nas verbalizações que vai fazendo em voz alta. Tenta subir a estrutura sentando-se no topo da construção e de seguida deita-se sobre a mesma e cruza os braços. Olha algumas vezes para L2 e N, sorrindo sempre. Apesar de ajustar o seu corpo de modo a manter o equilíbrio, acaba por cair. Os quatro riem-se e L3 levanta-se e reinicia a tarefa, recompondo os pufs. Mostra uma grande vitalidade e concentração, o que é perceptível na sua postura bastante ativa e na sua focalização na atividade, mostrando-se metuculoso na reorganização dos pufs para que estes não cedam facilmente. Volta a subir para os pufs e a deitar-se, tentando manter o equilíbrio. A Tarefeira, que está perto dele e o observa, aproxima-se e abana os pufs, pelo que L3 verbaliza, entre outras coisas, “ai, ai, ai”, “para” e “não” e sorri em simultâneo. Quando a Tarefeira para e se afasta L3 cai mais uma vez. Volta a erguer a construção de imediato. L1 aproxima-se e ajuda-o, ficando a vê-lo por segundos. De seguida L3 sobe e deita-se de novo, enquanto observa algumas crianças que estão perto de si. Passado um bocado vira-se de lado, sem cair, e olha para o chão por breves segundos, sem um objetivo aparente. Uma das crianças chama-o e este vira a sua atenção para ela, o que o faz perder o equilíbrio, apesar dos esforços em o manter. Volta a cair e como desta vez se magoou abana o braço várias vezes seguidas e faz uma cara queixosa, embora se esteja a rir. Verbaliza algo e reconstrói a estrutura de pufs. Durante a reconstrução deita os pufs abaixo uma vez que vai contra eles sem querer. Recomeça a atividade. Quando a estrutura está pronta grita “cuidado”, olhando em volta, pois desta vez tenciona ganhar balanço para saltar de mais longe, embora acabe por saltar de mais perto, como antes, para não derrubar os pufs. L3 repetiu esta sequência – faz uma construção de pufs, sobe para a mesma, cai, levanta-se, reconstrói a estrutura de pufs, ... – durante toda a gravação.</p>		

Criança: N	Dia: 22 janeiro	Intervalo: Almoço
Notas: O adulto que supervisiona é a Tarefeira.		
<p>Descrição do vídeo: N está de pé, no fundo da sala, a dançar virada para o armário onde está o computador com o cd de música. Ao seu lado estão T e S2, também a dançar. À sua frente encontram-se: M2 (encostada à parede), a Tarefeira (sentada ao lado de M2), L1 e L2 (sentados no armário ao lado do computador) que as observam e interagem com elas (mais com T e S2) de vez em quando. Mesmo atrás de si estão alguns rapazes a explorar pufs. N dança ao ritmo da música e cantarola baixinho. Nota-se que faz uma coreografia pois repete alguns passos em dados momentos da música. Toca em T e diz-lhe algo, corrigindo a forma como ela dança. Continua a dançar, mexendo o corpo todo com bastante vitalidade, e dá voltas no lugar, não parando de se mover. Cerca de trinta segundos depois D junta-se ao grupo e dança com elas, imitando-as. Instantes a seguir a Tarefeira levanta-se e dança ao lado das meninas mais novas até a música acabar. Entretanto N para, junta as mãos na barriga, inclina-se para a frente e faz uma expressão facial de cansaço, mas logo volta a dançar com a mesma energia. Quando a música acaba dirige-se ao computador e dialoga com L2. A seguir regressa ao seu lugar e começa a dançar sozinha, dando voltas. L2 verbaliza algo, pelo que N para de dançar e dirige-se novamente ao computador para mudar de música. Dialoga com L2 enquanto olha e mexe no computador. D aproxima-se dela e sugere uma música, mas N não se mostra muito recetiva e diz-lhe que não ao mesmo tempo que lhe bate (com pouca força) no braço. Não parece muita satisfeita pela cara que faz e o tom de voz que usa enquanto fala com L2, pois ainda não encontrou a música que quer. Fica a ouvir o início da música e exclama “é essa”, depois regressa com alguma rapidez ao local onde estava e recomeça a dançar. J1 verbaliza algo e N grita com ela com uma certa agressividade, dizendo “é Nheco Nheco”, empurra-a e depois bate-lhe, não revelando muita tranquilidade na relação com os outros quando se sente contrariada (especialmente com os mais novos). L2 confirma que aquela não é a música de que N fala, de modo que esta se aproxima de L2 e, com um tom de voz desiludido, pergunta pela canção, sugerindo que a encontrem. No entanto, L2 convence N a dançar. Esta volta para trás e começa a dançar. Quando roda sobre si olha para algumas crianças que estão à volta, apesar de não se distrair com elas. Entretanto passa a mão na testa e diz “ai, cansa”. A intensidade dos movimentos diminui gradualmente até que pouco depois para, dobra os braços, colocando as mãos (fechadas) na barriga, e questiona L2 em dialeto cigano, mas L2 observa-a sem lhe responder. N continua a dançar e sorri para D que está ao seu lado, também a dançar. Anda pelo espaço e os seus movimentos são precisos e ritmados consoante a coreografia. Abana as mãos à frente da cara e verbaliza algo (está com calor) sem parar de dançar.</p>		

Criança: L1	Dia: 22 janeiro	Intervalo: Almoço
Notas: O adulto que supervisiona é a Tarefeira.		
<p>Descrição do vídeo: L1 está sentado em cima do armário onde está o computador com o cd de música (a música está ligada). Ao seu lado direito, também sentada, está L2. J2 e T aproximam-se e entregam uma folha A4 a L1 (parece ser um desenho, mas não consigo ver do local onde estou). Este observa a folha, enquanto fala com as crianças. Depois começa a dobra-la. T senta-se ao lado de L1 e tira-lhe a folha da mão. Ambos olham para a folha e apontam para partes da mesma, conversando ao mesmo tempo. J2 senta-se ao lado de T. L1 pega na folha e recomeça a dobra-la (dobra a folha em várias partes, mas ainda não percebo se pretende fazer algo com ela), continuando a falar com T e J2. Entretanto L2 afasta-se. Por breves segundos L1 mexe a cabeça acompanhando a música. Meio minuto depois S1 senta-se ao lado de L1 e este mostra-lhe a folha, conversando com ela também. Pouco depois riem-se e L1 volta a dobrar a folha, fazendo um avião de papel com ela, que lança para o chão de seguida. J2 vai apanhar a folha e rasga-a, levando-a depois a L1, mas este já não a quer. L1 conversa agora com as raparigas que o rodeiam (N e L2 também se sentaram no armário, à direita de S1). Os cinco (L1 e as quatro raparigas) colocam os braços sobre os ombros uns dos outros (só S1 e L1 não estão de braço dado) e começam a balançar-se para os lados ao ritmo da música (é uma música mais calma e triste). L1 conversa com S1 e de vez em quando riem-se (parecem envergonhados), até que S1 coloca o seu braço no ombro de L1 e gesticula com a mão para ele também lhe dar o braço. O grupo continua a balançar-se, cantarolando partes da música. Quando a música acaba, L2, N e S1 descem para o chão e começam a dançar (a nova música é mais ritmada e alegre). L1 continua sentado e começa a bater palmas. Pouco depois senta-se no armário ao lado (da área da cozinha) e continua a observar as raparigas enquanto mexe o corpo no lugar. Cerca de meio minuto depois dirige-se à parede da entrada da sala, onde estão colocadas diversas folhas brancas de papel (com várias formas e tamanhos) e fica a observa-las durante breves segundos. A seguir dirige-se a uma das mesas (parece deambular pelo espaço) onde se encontram crianças a fazer um puzzle. Coloca uma peça no puzzle, diz algo a uma das crianças e pouco depois afasta-se. Olha à sua volta e caminha até à porta da sala (onde se encontra a Tarefeira). Aí espreita para o corredor, diz algo à Tarefeira e dirige-se novamente às folhas de papel dispostas na parede. Desta vez pega numa das folhas sem pensar muito e saltita para uma das mesas (evidencia mais energia), sentando-se numa cadeira. Pega no primeiro marcador que encontra e começa a desenhar na folha. Mostra interesse e concentração na atividade, já que agora não se distrai com o que acontece ao seu redor. Apenas fala com E2 e F quando estes se aproximam e metem conversa com ele (aparentemente sobre o que L1 está a desenhar), continuando a atividade por vários minutos, após a gravação terminar, sem desviar a sua atenção da folha nem mudar de atividade.</p>		

Anexo 9: Indicadores e Níveis para as Categorias Implicação e Bem-Estar

Indicadores	Descrição
Disponibilidade	A criança apresenta comportamentos/attitudes de disponibilidade para interagir com o ambiente, evidenciando attitudes de estar bem e à vontade no espaço. Exemplo: A criança estabelece interações com o espaço com facilidade, seja com pares, adultos, equipamentos/materiais ou situações novas.
Vitalidade e Energia	A criança apresenta vitalidade e energia (vigor). Estas dimensões são observáveis no esforço e entusiasmo com que a criança desenvolve a atividade. Por outro lado, a criança reage com rapidez a estímulos que percebe como sendo interessantes, evidenciando grande motivação para passar à ação. Exemplo: Verbalizações em voz alta, tomada de attitudes com grande vigor e determinação, postura muito ativa e movimentos determinados.
Tranquilidade	A criança manifesta tranquilidade, serenidade interior. Exemplo: A criança apresenta um tônus muscular não tenso e os movimentos são harmoniosos e suaves.
Prazer, Contentamento e Alegria	A criança evidencia grande prazer, contentamento e alegria expressos através do rir, cantar, saltitar, ... As verbalizações das crianças, nas quais fazem descrições entusiásticas sobre o que estão a fazer, também, permitem perceber o nível de contentamento e de implicação na atividade.
Concentração	A criança está concentrada, focalizada na atividade que realiza, não se distraindo mesmo tendo ruídos ou pessoas na sua proximidade. Esta concentração pode ser observada através da sua postura e/ou expressão facial. Exemplo: Uma criança observa de forma intensa um grupo de pares que se encontram a dois metros de distância, mantendo esse nível de atenção. A postura traduz que a criança tem um objetivo. No outro extremo temos uma criança com olhar perdido no vazio, que deambula no espaço, perdida no meio dos pares, olhando em volta sem olhar para algo em concreto, sendo a sua postura de lassidão e pouco determinada.
Persistência	A criança persiste na tarefa e não a abandona facilmente, mesmo que estejam presentes fatores distratores.
Desafio e Complexidade	A criança mobiliza as suas capacidades quando percebe uma atividade/tarefa como desafiadora e complexa e não como uma mera rotina. Este desafio e/ou criatividade podem manifestar-se numa atividade física, lúdica ou de outro tipo.

(Adaptado de Figueiredo, 2015)

Níveis	Descrição
<p>Nível 1 Muito baixo, com ausência de atividade</p>	<p>A criança não apresenta disponibilidade para a interação com o meio envolvente, apresentando-se geralmente triste e com sinais objetivos de desconforto (choro ou choramingar prolongados, tensão muscular, quebra de objetos, bater ou magoar os pares, evitamento do contacto, isolamento e rejeição de algo). A sua postura é de ausência de vitalidade e energia (vigor), sendo mesmo de grande passividade (olha no vazio, não reage a estímulos do meio envolvente, não apresenta sinais de exploração ou de interesse por algo). A ação que possa surgir é uma repetição estereotipada de movimentos muito simples e elementares.</p>
<p>Nível 2 Baixo, com atividade esporádica ou frequentemente interrompida</p>	<p>A disponibilidade para a interação com o meio envolvente é reduzida, sendo esta caracterizada por alternância de momentos de algum bem-estar e de desconforto (ausência de tranquilidade), manifestado através de tensão muscular e expressão facial pouco expressiva (não chora, mas também não ri). Reage com passividade aos estímulos do meio envolvente, apresenta dificuldades em decidir o que quer fazer, anda de um lado para o outro, podendo eventualmente perturbar os pares e até sentir algum prazer nisso. Esporadicamente desenvolve uma atividade/tarefa, apresentando, no entanto, uma postura de pouca vitalidade e energia (vigor). Quando se envolve numa atividade/tarefa, esta é frequentemente interrompida (não se observa persistência na tarefa), sendo a concentração muito reduzida e superficial, i.e., olha frequentemente em volta, distrai-se com o mínimo estímulo e regressa à atividade/tarefa com igual passividade e concentração reduzida. As atividades/tarefas são muito simples (com pouco desafio), sem objetivo/intenção e o resultado é limitado não havendo por parte da criança sinais de prazer ou contentamento.</p>
<p>Nível 3 Médio, com atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade</p>	<p>A disponibilidade apresentada pela criança para a interação com o meio envolvente é moderada, i.e., apresenta frequentes períodos de interação positiva (explora e interage com fluidez e facilidade) com o meio envolvente, mas, por vezes (embora não seja muito frequente), a criança abstrai-se do local onde se encontra, apresentando um olhar vago e distante, não focalizando nada em particular, acontecendo por vezes não ouvir quando falam para ela. Apesar da interação com o meio envolvente ser moderada, a criança apresenta-se, na maior parte do tempo, tranquila, embora, ocasionalmente, possam surgir alguns sinais de desconforto (choramingar, amuar, algum isolamento), mais intensos e prolongados que no nível 4, necessitando de algum apoio por parte do adulto ou dos pares. A criança consegue perceber e selecionar uma atividade/tarefa, realiza-a de modo mais ou menos continuado e atribui-lhe um objetivo/intenção. No entanto, a sua postura é pouco ativa, sem grande vitalidade e energia (vigor), as expressões de alegria e prazer são escassas, podendo o desempenho da criança ser considerado rotineiro, uma vez que não é sentida pela criança como um desafio. Esta ausência de desafio manifesta-se por níveis de concentração, focalização e persistência mínimos sendo as atividades facilmente interrompidas</p>

face a estímulos mais atrativos. Esta ausência de desafio manifesta-se por níveis de concentração, focalização e persistência mínimos, sendo as atividades/tarefas facilmente interrompidas face a estímulos mais atrativos.

Nível 4
Alto, com atividade
com momentos
intensos.

A criança apresenta disponibilidade e interesse na exploração do meio envolvente, sendo as interações com este, predominantemente, fáceis. Apresenta tranquilidade, embora, ocasionalmente, possam surgir algumas manifestações de desconforto (choramingar, algum isolamento, amuar), mas que rapidamente desaparecem sem ser necessário conforto por parte dos pares ou adultos.

A resposta a estímulos é rápida e a atividade/tarefa a realizar é facilmente escolhida e apresenta significado/objetivo/intenção para a criança, envolvendo desafio e complexidade, mas inferior ao observado no nível 5. A criança apresenta uma postura ativa evidenciando vitalidade e energia (vigor), bem como entusiasmo e esforço no desenvolvimento da atividade/tarefa, sendo frequentes manifestações de prazer, contentamento e alegria, nomeadamente, verbalizações em voz alta, risos, cantares, saltitos. As atividades/tarefas são desenvolvidas praticamente sem interrupções, mas são evidentes alguns momentos de menor concentração e focalização por parte da criança.

A persistência na atividade/tarefa está presente, mas a interrupção não é sentida como uma frustração, sendo bem aceite pela criança, i.e., a criança é interrompida, focaliza a atenção no agente distrator e seguidamente regressa à sua atividade, observando-se um aumento gradual da concentração e focalização na atividade/tarefa.

Nível 5
Muito alto, com
atividade intensa e
continuada

A criança apresenta disponibilidade, interesse e autoconfiança para a exploração do meio envolvente, bem como para a realização de novas experiências e atividades.

A criança apresenta uma postura muito ativa, com uma postura e expressão corporal que expressam vitalidade e energia (vigor), mas também tranquilidade, manifestando sentir-se à vontade no meio envolvente, através de independência de mobilidade, de interações fluídas com o meio envolvente, resposta imediata a estímulos e facilidade na seleção do que quer fazer. A escolha da atividade/tarefa a realizar, além de se apresentar fácil, é feita de forma determinada, transmitindo claramente que a criança tem um objetivo, uma intenção. Uma vez iniciada a atividade/tarefa, a criança fica totalmente concentrada, focalizada no que está a realizar, mesmo perante estímulos atraentes.

Persiste na atividade/tarefa até alcançar o seu objetivo e se, por qualquer motivo, tem que interromper, a criança experiencia esta interrupção como algo indesejável e até mesmo com alguma frustração.

As atividades/tarefas desenvolvidas não são meras rotinas, mas sim atividades que apresentam algum desafio e complexidade, sendo frequentes as manifestações, por parte da criança, de grande prazer e alegria, nomeadamente, sorrisos, risos mais abertos, gargalhadas, gritos de prazer, saltitos, verbalizações eufóricas com os pares, entre outras.

(Adaptado de Figueiredo, 2015)

Anexo 10: Sistema de Categorias para o Tipo de Jogo

Categorias	Subcategorias	Descrição
Jogo de Atividade Física	Funcional/Exercício	Movimentos simples, repetidos e compulsivos, com ou sem objeto, sem desenvolver uma atividade específica nem comportamentos simbólicos complexos.
	Exploratório	Caracteriza-se por uma atenção/examinação focada/atenta de um objeto de modo a obter informação visual sobre as propriedades específicas daquele objeto. É um tipo de jogo mais físico e perceptivo, muito vinculado a objetos e centrado em aspetos físicos.
	Cooperação/Oposição	A atividade desenvolve-se segundo regras simples, podendo ser inventadas ou pré-estabelecidas antes do seu início. A criança aceita-as, no entanto, pode redefinir as regras a qualquer momento. A ajuda entre pares também se inclui nesta categoria. No jogo de luta incluem-se situações de agressividade e premeditadas, como empurrar ou dar um pontapé em alguém. Aí é importante distinguir R&T de Luta a Sério (Comportamento Social de Conflito), que muitas vezes são confundidos.
	Jogo de Regras (e.g. Damas)	
	Jogos Tradicionais (e.g. Macaca)	
Jogo de Cooperação		
	Jogo de Luta e Perseguição (Rough-and-Tumble)	Integra corrida e perseguição. Não se pretende colocar em risco a segurança física do(s) outro(s), mas mostrar a força e a capacidade de dominar. Normalmente as crianças mais velhas dominam as mais novas e fracas. Podem existir contactos físicos ou verbalizações agressivas, mas o conflito é imaginário, não passa de um jogo.
Construtivo		Manipulação de objetos soltos com a finalidade de construir algo. A grande diferença entre a atividade funcional e a atividade construtiva é a existência de um objetivo durante a mesma.

Dramático

A criança imita outra criança ou situação na ação e/ou no discurso. A dramatização permite à criança ser, simultaneamente, ator, observador e participante. Qualquer elemento de faz de conta é considerado atividade dramática. Quando o tema da atividade desenvolvida é elaborado em cooperação, com pelo menos outro sujeito, existindo entre os dois uma interação, também é jogo dramático. A comunicação verbal entre as crianças tem de ser relacionada com o episódio vivido no momento.

Comportamento Observador

A criança observa outras crianças que se encontram próximas em atividade de jogo ou interação.

Comportamento de Diálogo

Ocorrência de diálogo ou contacto físico entre pares ou entre criança/adulto.

Dança

Movimentos ritmados e coordenados da criança que se expressa usando o corpo todo. Geralmente há a ocupação de um espaço, onde a criança dança ao som de músicas cantadas e/ou provenientes de um leitor de CD's, e a realização de coreografias. Estão associados altos níveis de vitalidade e energia (vigor), bem como de prazer. Também se codifica como dança quando a criança ensina um dado passo de dança a outra(s) ou a(s) corrige. Este tipo de jogo permite à criança exprimir o modo como sente a música, criar formas de movimento e aprender a mover-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (sons, olhares, palmas, palavras, entre outros).

Outros

Situações que ocorrem e não reúnem critérios para pertencerem a nenhuma das outras categorias.

(Adaptado de Figueiredo, 2015)

Anexo 11: Sistema de Categorias para o Comportamento Social

Categorias	Subcategorias	Descrição
Observador		A criança observa outra(s) criança(s) em atividade, mas não participa. Mais perto ou mais distante, a criança consegue ver e ouvir o que está a acontecer. Também é codificado como observador quando a criança olha em redor à procura de algo interessante que possa surgir, ou ainda quando mexe em materiais e/ou abre equipamentos, observando-os, com o objetivo de encontrar alguma coisa.
Solitário		A criança desenvolve uma atividade sozinha, normalmente com objetos diferentes das outras crianças. Está concentrada na sua atividade, não apresentando interesse em participar nas atividades dos pares.
Paralelo		A criança desenvolve um jogo independente ao lado, ou na companhia, de outra(s) criança(s), i.e., a criança envolve-se numa atividade ao lado de outras crianças, mas não com elas, não tentando influenciar ou modificar as suas atividades, embora possa utilizar objetos semelhantes. A criança pode saber o que os pares desenvolvem e podem ocorrer verbalizações paralelas. É, ainda, considerado jogo paralelo quando a criança observa outra criança e a imita ou quando a acompanha.
Associativo		A criança joga com outra(s) criança(s). A conversa estabelecida refere-se à atividade desenvolvida em comum. Há um empréstimo/solicitação de material entre as crianças. Todos os elementos se envolvem em atividades semelhantes ou iguais, mas os interesses do grupo não se sobrepõem aos interesses individuais: cada criança faz o que lhe apetece, podendo mesmo, durante algum tempo, uma ou outra criança ficar a observar o que os outros fazem. É possível observar-se contacto físico com os pares, interações verbais e reciprocidade na brincadeira. A organização do jogo pode ser mais simples ou mais elaborada, ainda que rudimentar.
Cooperativo		É visível uma interação mútua, uma partilha intensa do jogo, incluindo orientação, organização e obtenção de um objetivo comum. A conversa estabelecida refere-se à atividade desenvolvida em

		comum. Há consciência de pertença ou não pertença ao grupo. O controlo da situação do grupo depende de um ou dois elementos que decidem o que fazer e quem pode ou não pertencer ao grupo. Geralmente há divisão de tarefas e de papéis. Os interesses do grupo sobrepõem-se aos individuais.
Diálogo	Diálogo com crianças	Comunicação verbal entre uma ou mais crianças, podendo existir apenas uma escuta atenta de uma das partes. Pode, ainda, considerar-se "conversar" quando um grupo de crianças partilha risadas, havendo contacto visual. Contacto físico entre crianças, nomeadamente abraços, mãos dadas ou cócegas também é codificado como diálogo.
	Diálogo com adultos	Comunicação verbal da criança alvo com o adulto, podendo existir apenas uma escuta da parte do adulto.
Conflito		Todo o comportamento que envolva: conflito de opiniões/intenções, em que uma criança se impõe sobre outra(s) no decorrer da atividade; disputa de objetos; contacto corporal e/ou verbalizações agressivas.
	(Luta a Sério)	Existe ameaça visual e depois verbal, podendo chegar a contactos físicos intencionais e agressivos. Por norma a criança apresenta uma postura tensa e um tom de voz hostil e elevado, podendo ter um olhar ameaçador, o rosto contraído e o corpo inclinado para a frente antes do contacto físico e chegar a gritar. Não há troca de papéis entre o agressor e a vítima. A luta/disputa por recursos é bastante frequente. Os participantes costumam afastar-se no fim da luta/disputa.
De Transição		A criança movimenta-se pelo espaço sem ser claro o que pretende fazer. Também se codifica como transição quando a criança se encontra a acabar uma atividade e a iniciar outra ou quando se dirige a outra(s) criança(s), objeto ou área.
Outros		Situações que ocorrem e não reúnem critérios para pertencerem a nenhuma das outras categorias.

(Adaptado de Figueiredo, 2015)

Anexo 12: Sistema de Categorias para Materiais e Equipamentos

Categorias	Subcategorias
Equipamentos Fixos	Armários Estantes – Estante dos cabides, estante com prateleiras e estantes dos puzzles Palco Estrutura Multifunções Cozinha – Gavetas, armários, bancadas e fornos da cozinha
Materiais Móveis/Soltos	Bonecas Malas Carteiras (porta moedas) Escova de cabelo Pratos de plástico Talheres de plástico Comida de plástico Caixas de arrumação Pufs Diciclo Mesas Cadeiras Cama das bonecas Cartas – Dominó de imagens Puzzles Puzzles para construir Puzzles em branco – Puzzles em branco Recortes de sapos – Recortes de sapos plastificados que se encontram numa parede, no fundo da sala polivalente (do lado direito) Intercomunicador Lápis/Marcadores Folhas de papel Papel de cenário Computador (cd de música) – Usado como leitor de CD's, as crianças podem mudar de música ou pará-la quando quiserem Jogo das Damas – Estão incluídos/as: o tabuleiro do jogo, as peças de cada jogador, as caixas onde se colocam as peças do jogo e a folha de instruções do jogo Jogo do Ouri Jogo do Uno