

# “PARA QUE SÃO AS CAIXAS?” – A INTRODUÇÃO DE MATERIAIS SEMIESTRUTURADOS NO RECREIO EXTERIOR DA VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

**Patrícia Coelho\***

**Rita Brito\*\***

\*Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

\*\*CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa  
CRC-W, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica

[\\*patricia-wenceslau@hotmail.com](mailto:patricia-wenceslau@hotmail.com). [\\*\\*britorita@eselx.ipl.pt](mailto:britorita@eselx.ipl.pt)

## **Resumo**

O presente estudo decorre da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) realizada em Jardim de Infância no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Ao observar-se o espaço exterior desta valência, entendeu-se que ocorriam inúmeros conflitos devido à pobreza de equipamentos e materiais, sendo preciso introduzirem-se novos objetos. Selecionaram-se materiais semiestruturados e soltos pelo espaço, colocando-se a questão de partida: “Como a introdução de materiais semiestruturados influencia as ações das crianças no recreio exterior?”. Adotou-se uma investigação-ação com o objetivo de analisar e compreender as ações e reações das crianças aquando a introdução destes materiais. Foi considerada uma amostra por homogeneização, de seis crianças entre os 4-6 anos. A técnica escolhida foi a observação participante, que se consubstanciou em notas de campo e fotografias, tendo sido ainda realizadas entrevistas semiestruturadas à educadora, assistente operacional e crianças. Para a interpretação dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, tendo sido feita uma árvore categorial com os registos do antes e depois da introdução dos novos objetos. Concluiu-se que com a introdução de materiais semiestruturados os comportamentos de brincadeira de faz-de-conta das crianças tornaram-se mais ricos e variados, tendo-se intensificado as interações de cooperação nas brincadeiras funcionais. O grupo também aumentou o seu repertório de movimentos, tendo percecionado inúmeras affordances.

**Palavras-Chave:** Materiais Semiestruturados; Recreio Exterior; Comportamentos; Conflitos; Pré-Escolar.

## INTRODUÇÃO

Esta investigação surgiu durante a Prática Profissional Supervisionada II, num JI público. Através de observações ao recreio exterior, registos e reflexões, entendeu-se que este espaço promovia inúmeros conflitos entre as crianças. Em conversa com a educadora cooperante, concluiu-se que grande parte se devia ao facto de o espaço apresentar uma pobreza no que diz respeito à quantidade de materiais, originando entre as crianças inúmeras disputas pelos equipamentos disponíveis:

No espaço exterior apenas existem dois balancés e uma estrutura com ferros de metal para as crianças treparem e se pendurarem. Estes materiais são para 75 crianças das três salas de educação pré- escolar, o que origina no maior recreio do dia (almoço) alguns conflitos. Disputam por estes três materiais, empurrando-se ou insultando-se para poderem brincar com eles. Como não têm equipamentos ou materiais suficientes para explorarem, instaura-se o tédio e aumentam os conflitos (Nota de Campo 217, Recreio Exterior, 03.01.2018).

Para além destas auscultações, ao ouvir as crianças, compreendeu-se que o recreio exterior, apesar de ser muito apreciado pelo grupo, era um local que as próprias identificavam como conflituoso, expressando o seu desagrado pelas situações ocorridas:

A Coração<sup>1</sup> disse-me algo que me fez refletir sobre o espaço exterior: “Eu gosto de estar aqui fora porque brinco com as minhas amigas, mas depois elas discutem porque querem todas brincar ali nos balancés... e depois às vezes eu venho para aqui [estrutura de metal com barras metálicas] e venho fazer ginástica e não tenho espaço e empurram-me” (Nota de Campo 50, Recreio Exterior, 06.10.2017).

Compreendeu-se que para colmatar a escassez de equipamentos no espaço exterior era necessário introduzir novos materiais, atendendo a “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p.27). Na impossibilidade de se colocar na organização socioeducativa materiais específicos de um tradicional parque infantil (tais como escorregas ou baloiços) e porque o recreio exterior, apesar de ser amplo, apenas tinha equipamentos estruturados e fixos ao pavimento, introduziu-se materiais semiestruturados e soltos. A sua introdução surgiu com o intuito de fornecer às crianças “materiais soltos, sem fins específicos . . . uma vez que estes potenciam um brincar variado, rico e complexo” (Bento, 2015, p.133). Assim sendo, esta investigação assume como pergunta de partida: Como a introdução de materiais semiestruturados influencia as ações das crianças no recreio exterior?

Apresenta-se de seguida um breve enquadramento teórico sobre a temática em estudo, o roteiro metodológico, análise dos dados, as conclusões e referências bibliográficas.

---

<sup>1</sup> Foram dados nomes fictícios às crianças, escolhidos por elas.

## **O RECREIO EXTERIOR**

O recreio exterior num JI é um espaço de produção e transmissão da cultura lúdica das crianças, uma vez que é um local que promove a liberdade, onde as crianças interagem e aprendem (Azevedo, 2014; Würdig, 2010). Estas relações e contactos ocorrem durante o tempo de brincar, sendo por isso que a brincadeira assume um papel de extrema relevância na vida das crianças. De acordo com Azevedo (2004) as crianças precisam de algumas condições para tornarem as suas brincadeiras possíveis, sendo que uma dessas condições é poderem usufruir de “um espaço em condições de acolher das mais simples às mais complexas brincadeiras” com objetos, materiais e equipamentos que as enriqueçam” (p.252). Analisando o panorama nacional, constata-se que os espaços de recreio exterior carecem de investimento de qualidade e quantidade “verificando-se uma reduzida e padronizada oferta de estímulos” (Bento, 2015, p.131). Os espaços exteriores são contextos educativos “na maior parte dos casos colocados ao abandono em termos de qualidade ambiental (falta de recursos financeiros e humanos), sem qualidade de estimulação (materiais e equipamentos) e sem uma conceção arquitetónica adequada às necessidades das crianças e jovens” (Bento, 2015, p.131). Os agentes educativos devem observar este espaço com tanto cuidado e apreço como o espaço interior, com o intuito de compreenderem como as crianças o utilizam. A organização e planeamento destes espaços exteriores são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, dado que “a possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta” (Bento, 2015, p.130).

## **BRINCADEIRAS NO RECREIO EXTERIOR**

“O brincar vive-se, experimenta-se e dificilmente se explica” (Neto & Lopes, 2017, p.17). Brincar significa ser-se espontâneo, é um tempo sagrado, um espaço de aprendizagem, ou seja “a criança apropria-se do brincar, tal como o brincar se apropria da criança” e por isso mesmo tornam-se essenciais as atividades livres que promovem o “jogo simbólico (faz de conta), o jogo social (relação com amigos) e o jogo de atividade física (corrida, fuga, perseguição, luta etc.)” (Neto & Lopes, 2017, p.17).

O recreio exterior costuma estar associado a momentos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa (Ferreira, 2015). Este tipo de brincadeiras funcionais proporcionam “o aperfeiçoamento de habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas” (Neto & Lopes, 2017, p.29). Atualmente, em Portugal, vive-se uma crise de escassez de experiência motora, uma vez que as crianças demonstram “menos capacidade de coordenação, menos capacidade de perceção espacial, têm de facto menor prazer de utilizar o corpo em esforço, têm uma dificuldade de jogo em grupo, de ter possibilidades de ter aqueles jogos que fazem parte da idade” (Neto, 2015, p.3).

“Brincar com as coisas serve para as conhecer melhor” (Rodari, 2004, p.123) e por isso mesmo também a manipular objetos, a criança angaria experiências, o que lhe permite conhecer melhor o meio envolvente (Moyle, 2006). Para além destas brincadeiras de exercício, pode ainda identificar-se as brincadeiras de faz-de-conta, em que as crianças assumem um papel imaginário ou usam objetos para representarem algo. Estas não são apenas uma “simples recordação de

impressões vividas, mas sim uma reelaboração criativa . . . um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência para construir uma nova realidade, que responda às suas curiosidades e necessidades” (Rodari, 2004, p.195).

Nestas brincadeiras podem-se distinguir dois tipos: simbólica e dramática. A primeira é proporcionada “quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso” (Talbot & Frost citados por Hohmann & Weikart, 2011, p.161). Esta modalidade de brincadeira encontra-se relacionada com a alteração das funções dos materiais “criando novos significados” (Kishimoto, 2007, pp.40), não sendo a criança “obrigada a respeitar a propriedade dos objectos” (Rodari, 2004, p.124). Para estimular este tipo de brincadeiras, devem-se fornecer diversos materiais abertos às crianças, pois “para nós são objectos gastos e quase invisíveis, de que nos servimos automaticamente, para a criança são durante muito tempo materiais de uma exploração ambígua e pluridimensional” (Rodari, 2004, p.122). O jogo dramático assume-se como um jogo simbólico mais complexo, em que as crianças experimentam diferentes papéis, enquanto exploram o mundo familiar e o desconhecido. Este tipo de brincadeira comporta transformações simbólicas “objectos, papéis, lugares, espaços e um encadeamento de ideias/acometimentos/acções” (Costa, 2003, p.61).

#### **MATERIAIS SEMIESTRUTURADOS**

Nos dias que correm, todas as brincadeiras acima descritas são na sua grande maioria suportadas por objetos, brinquedos e materiais. As brincadeiras podem ser intensificadas quando se disponibilizam materiais semiestruturados e soltos para as crianças brincarem, pois, “os melhores brinquedos são aqueles que não têm um fim já contido em si mesmo” (Neto & Lopes, 2017). Estes objetos permitem que as crianças os transportem, carreguem, combinem e redesenhem de formas múltiplas. Atentando a Vale (2013) estes espaços e materiais pouco estruturados abrem novas possibilidades, intensificam a construção e reconstrução de cenários, permitem o jogo simbólico e facultam a recordação de experiências passadas. Ao serem utilizados pelas crianças, permitem que estas atinjam elevados níveis de imaginação e criatividade, pois o uso destes materiais não está predeterminado a uma ação ou função específica (Vale, 2013). Por conseguinte é imperativo equilibrarem-se os tipos de materiais/brinquedos disponibilizados no JI.

#### **ROTEIRO METODOLÓGICO**

A natureza da investigação é de carácter qualitativo e descritivo, o que me permitiu assumir uma visão interpretativa do desenvolvimento das ações e manifestações das crianças perante a introdução dos materiais semiestruturados no recreio exterior. Do ponto de vista metodológico, a presente investigação foi beber às diretrizes da Investigação-Ação, porque se procedeu a mudanças no espaço, introduzindo-se novos materiais. Deste modo pretende-se fazer uma análise e comparação de dados recolhidos antes e depois da intervenção (Lessard-Hébert, 1996). Para a sua concretização, defini um plano de ação, progressivo, flexível e cíclico, inspirado nas ideias de McNiff e Whitehead (2006): observar, refletir, agir, avaliar e modificar. Foi considerada uma amostra por homogeneização, ou seja, foi feita uma investigação com um grupo de elementos do mesmo conjunto sociocultural, sendo que apliquei “o princípio da diversidade interna”, em que procurei “variáveis pertinentes” face ao estudo a ser desenvolvido (Pires citado por Guerra, 2006, p.46). Seleccionei uma amostragem de seis crianças (Golfinho)

[4 anos e 11 meses], (Plasticina) [4 anos e 2 meses], (Coelha) [5 anos e 7 meses], (Príncipe) [5 anos e 9 meses], (Tubarão) [6 anos e 1 mês] e (Coração) [6 anos e 2 meses], através da diversidade de idades e sexo. Os materiais escolhidos foram selecionados com os critérios de serem semiestruturados, soltos, seguros, de diferentes tamanhos e texturas, bem como era necessário serem variados e resistentes. Posto isto, selecionaram-se algumas caixas, baldes e respetivas tampas, algumas embalagens reutilizáveis de objetos do quotidiano (caixas de ovos, embalagens de morangos, pedaços de cartão, pacotes de leite, garrafas etc). No que concerne às técnicas escolhidas, a observação participante [não estruturada e individual] foi a protagonista nesta investigação, pois “oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto” (Walsh, Tobin & Glaue, 2002, p.1055). Deste modo, realizou-se cinco observações em dias distintos, tanto no antes como no depois da introdução dos materiais, sendo que estas observações se consubstanciaram em notas de campo. Para potenciar a descrição das observações recorreu-se também às fotografias, que permitiram uma reflexão e análise sobre o que ouvi, vi, experienciei e pensei no decurso da recolha da informação com as crianças (Bogdan & Biklen, 1994). Outro instrumento de recolha de dados utilizado nesta investigação foram as entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças, à educadora cooperante e à assistente operacional, de modo a conhecer as suas ideias e necessidades quanto ao recreio exterior. Para a interpretação das informações, recorreu-se a um instrumento de compreensão dos dados: a Análise de Conteúdo, que foi sustentada pelas observações in loco. Definiu-se o objetivo da investigação, que foi alterado consoante as informações recolhidas procedeu-se a uma leitura flutuante para se selecionarem as categorias já que se tratou de uma investigação exploratória, em que “as categorias devem emergir, fundamentalmente do próprio material” (Esteves, 2006, p.110). Por fim, para a interpretação dos dados recorreu-se a um corpus de documentos, através do uso de outra técnica: a análise documental, que me permitiu contextualizar a investigação e acrescentar informações e evidências de outras fontes (Calado & Ferreira, 2005; Díaz & Valdés, 2003).

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Através da análise dos dados surgiram duas temáticas: Conflitos e Comportamentos de Brincadeira. No entanto, neste trabalho apresentar-se-á esta última, dado que se revelaram mais pertinentes e de interessante análise. Na Tabela I é possível ver em mais detalhe a categoria Comportamentos de Brincadeira e as respetivas subcategorias.

Tabela I - Árvore Categorical

Temas	Categorias	Subcategorias	Subcategorias	Definição	
Comportamentos de Brincadeira	Faz de conta	Solitária	Brincadeira simbólica	A criança atribui um significado a um objeto.	
		Paralela	Jogo dramático	A criança assume um papel social, representando uma pessoa.	
		Cooperação			
	Brincadeiras Funcionais			Locomoção	A criança anda, corre, senta-se, salta, gatinha, trepa ou arrasta.
		Solitária		Manipulação	A criança alcança, agarra, larga, lança, levantar, apanha, transporta, pousa, pontapeia, faz rolar, pedala e/ou bate.
		Paralela		Estabilidade	A criança equilibra-se de forma dinâmica (debruçar-se sobre um balde, equilibrar-se num objeto em movimento) ou estática (subir para um objeto, equilibrar-se em cima de um objeto). Realiza movimentos axiais.

#### Comportamentos de Brincadeira - Antes

Quando se questionavam as crianças acerca do que mais gostam de fazer no recreio exterior, as suas respostas eram consensuais: De brincar com os amigos; Eu gosto de brincar com bonecas; Eu adoro jogar à bola. Brincar é a palavra mais referida e por isso mesmo, no que refere ao tema dos comportamentos de brincadeira, surgiram duas categorias: i) faz-de-conta e ii) brincadeiras funcionais. Focando-me na categoria das brincadeiras faz-de-conta, existem dois eixos de análise: a brincadeira simbólica e o jogo dramático. Na brincadeira simbólica, apenas se verifica uma ocorrência, pois os equipamentos existentes no recreio eram demasiado estruturados, não permitindo que as crianças os usassem de variadas formas. No jogo dramático, observou-se que as crianças imaginavam e representavam situações do quotidiano ou imaginárias, cooperando entre si: A Coração move a sua boneca na direção da boneca da Arco-Íris e diz: “Olá mãe (som de beijo)” (Coração).

As crianças apresentaram ainda brincadeiras funcionais, nomeadamente, de locomoção, manipulação e estabilidade. As brincadeiras funcionais são as mais recorrentes, o que poderá estar relacionado com o facto de os espaços mais tradicionais com estruturas fixas promoverem principalmente o jogo funcional (Maxwell, Mitchell & Evans, 2008). Na subcategoria de locomoção, as crianças movimentavam-se de forma solitária e cooperativa: O Golfinho levanta-se e começa a correr. O Mateo vai atrás dele (Golfinho). No global, as principais ações motoras que as crianças realizavam eram correr, gatinhar, saltar e trepar. No que concerne à manipulação as crianças moviam-se também de forma solitária e cooperativa, em que os comportamentos se referiam aos movimentos com o corpo das outras crianças: Puxavam-se, empurravam-se e iam uma para cima da outra (Coelha), imprescindíveis para a consciencialização do corpo em relação ao espaço (Bento, 2015; Silva et al., 2016). Todavia, os materiais existentes no espaço também eram alvo de manipulação: O Tubarão agita

freneticamente os ramos da árvore e algumas folhas caem. O Desenhos sorri e apanha uma folha que vai lentamente a cair pelo chão (Tubarão). As principais ações observadas foram bater, pedalar, puxar, empurrar, agarrar, lançar e pontapear. Quanto aos movimentos de estabilidade as crianças moviam-se de modo solitário: Balança para a frente e para trás enquanto observa o meio envolvente (Plasticina), paralelo e em cooperação: Observo que estão as três a tentarem fazer a roda (Coração). Esta subcategoria foi a que apresentou um maior número de ocorrências, visto que os materiais existentes no espaço estimulavam comportamentos de equilíbrio e movimentos axiais. As principais ações de estabilidade observadas foram subir, pendurar, balançar e rolar.

### **Comportamentos de Brincadeira - Depois**

No antes existam poucos objetos propícios ao desenvolvimento das brincadeiras simbólicas, e por isso mesmo, no depois, esta subcategoria teve uma evolução bastante positiva, dado que anteriormente apenas se tinha observado uma situação desta tipologia de brincadeira. Com a variedade de materiais colocada no espaço exterior, o número de registos aumentou consideravelmente, o que corrobora a ideia de Smith (2006, p.26) ao afirmar que “grande parte do brincar da criança pré-escolar será simbólica”. As crianças brincaram de forma solitária: Começa a falar sozinho e oiço dizer: “Um, dois, três, quatro borboletas a voar” (Golfinho), conversando para si mesmas, dado que “muitas vezes, enquanto brinca, a criança monologa consigo própria” (Rodari, 2004, p.130). A brincadeira simbólica paralela também surgiu no depois. Em suma, observando o depois verifica-se um maior número de brincadeiras do mundo faz de conta, também compreendidas pela educadora cooperante, que apesar de não frequentar o recreio exterior concorda com esta constatação: Eu não vou ao recreio... eu não sei, não vi. Mas eu penso que estimulou muito o jogo simbólico... criou oportunidades para eles fazerem o jogo simbólico. Por fim, na grande maioria, as brincadeiras simbólicas são cooperativas: abre os braços e diz: “Estou num avião... uhhhh. A Rosa ao observar a sua ação, ri-se e imita: “Ehhh estamos num avião... Está a abanar muito” (Coração). Isto deve-se ao facto destas brincadeiras proporcionarem interações sociais que “facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado e sentido de símbolos e acções e a sua aceitação mútua por forma a tornar bem-sucedida a acção cooperativa” (Ferreira, 2004, p.60). É possível inferir-se que as crianças durante estas brincadeiras se encontravam sintonizadas, na medida em que aceitavam os símbolos atribuídos por outras: O Tubarão pega num pino e diz: “Vou jogar golfe” e posiciona o antes pino e agora taco golfe, representando um A introdução de um material não estruturado, o manjerico<sup>2</sup>, permitiu interações diretas com a natureza e promoveu brincadeiras: A Coração diz: “O manjerico pode-se chamar docinho cheiroso. Temos de tratar bem dele. Vamos contar-lhe uma história” (Coração). Quanto ao jogo dramático, o grupo investigado brincou em cooperação, até porque “o tipo de brincadeira que se torna mais social durante os anos de pré-escola é o jogo dramático” (Rubin et al., Singer & Singer citados por Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 311). No depois, existiram mais ocorrências de jogo dramático, o que promoveu contextos de interações entre as crianças e oportunidades de aprenderem a “dialogar em alternância e sincronia, a compreender acções não literais, a criar regras abstractas, a representar papéis complexos e hierárquicos ou reversíveis” (Ferreira, 2004, p.90). As crianças representaram e produziram situações quotidianas: Sorriam uma para a outra,

---

<sup>2</sup> Único material não estruturado introduzido no espaço.

enquanto a Boneca punha a mão na cara da Coelho e dizia: “Vá, dorme” (Coelha), de imaginação: Depois pega num pedaço de cartão, agitando-o enquanto diz: “Agora imagina que eu me chamava Dartaclaus (?) e éramos reis” (Mateo) e experiências vividas ou presenciadas: “Nós estamos grávidas” e a Plasticina diz: “Eu não” (Plasticina).

“Brincar não é necessariamente sinónimo de atividade, mas a maioria dos jogos e brincadeiras, nesta idade, envolve a ação dos músculos” (Cordeiro, 2012, p. 334). Assim sendo, referente à categoria brincadeiras funcionais, as crianças apresentaram os seguintes eixos de análise: locomoção, manipulação e estabilidade. Neste trio verifica-se que as crianças brincaram de forma solitária, paralela e em cooperação. Quanto à locomoção, verifica-se um espectro mais amplo de ações motoras observadas em relação ao antes. Estas novas formas de locomoção, permitiram que as crianças fossem tendo consciência do seu corpo e desenvolvessem as suas capacidades locomotoras (Basei, 2008). Observa-se que quando brincavam sozinhas a maior parte das suas ações eram de andar ou correr com os materiais, arrastando-os pelo espaço, sendo que as brincadeiras paralelas, verificaram-se principalmente durante os momentos de transição entre as brincadeiras, quando se estão a organizar para fazerem algo. O repertório das brincadeiras de cooperação aumentou, pois antes a maior parte das ações motoras baseavam-se na corrida pelo espaço e no depois observam-se ações de andar, arrastar, gatinhar, saltar e correr, demonstrando ainda comportamentos de entreaajuda e partilha: Depois trocam de posição e a Coração, arrasta a outra criança dentro da caixa, com apenas uma mão (Coração). No que diz respeito à subcategoria manipulação, denotou-se uma grande diferença ao nível das ações motoras, dado que antes relativamente aos materiais as crianças não podiam “dar-lhes a funcionalidade que gostariam, nem os mobilizar de um lugar para o outro, pois foram colocados para serem utilizados exclusivamente de uma determinada forma” (Cruz, 2013, p.12). Ora como “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (Piaget citado em Hohmann & Weikart, 2011, p.19) com a introdução destes novos materiais as crianças demonstraram comportamentos de agarrar os objetos, tocar-lhes, movê-los, rodá-los e/ou virá-los, lança-los, puxá-los, encaixá-los e bater nos materiais com as mãos e pés. As brincadeiras cooperativas aumentaram, verificando-se comportamentos em que as crianças colaboram entre si para um fim comum recorrendo ao uso dos materiais: Começaram os dois a tentar tirar a tampa do balde (Tubarão). Ao procurarem soluções para problemas, “surgem também oportunidades para a cooperação entre pares e para a partilha de ideias e objetivos, mobilizando-se assim importantes competências sociais” (Bento, 2015, p.131). As principais ações foram bater com os pés e mãos, pontapear, puxar, encaixar/desencaixar, empurrar, agarrar, pousar, rolar e lançar. Quanto à subcategoria da estabilidade compreende-se que as alterações não foram tão significativas, uma vez que já existia no espaço equipamentos que estimulavam este tipo de comportamentos. O que se observou foi que antes existiam mais brincadeiras solitárias, pois existia uma constante luta pelo espaço nos aparelhos disponíveis, originando assim vários momentos de solidão. As brincadeiras paralelas mantiveram-se, todavia, as de estabilidade cooperativas, comparadas com as do antes, tiveram uma pequena diminuição. Pode-se inferir que isto se deve ao facto de antes existirem menos materiais e por isso as crianças tinham de partilhar os aparelhos para terem a oportunidade de brincarem, o que originava mais brincadeiras de cooperação. Ainda assim, ao se colocarem mais materiais no espaço, observa-se que as brincadeiras foram mais ricas e diversificadas, pois antes as affordances encontradas pelas crianças baseavam-se em rolar, balançar, subir e pendurar, sendo que depois as crianças levantavam os materiais com outras

no seu interior, balançavam-se com recurso a estes materiais soltos e equilibravam-se em cima dos objetos.

### CONCLUSÕES

Através desta investigação verificou-se que antes as crianças observadas na sua maioria tinham brincadeiras no recreio exterior que poderiam ser as mesmas do espaço interior. Considerando que o espaço exterior “permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 433) era imprescindível a introdução de novos objetos para a melhoria da qualidade das brincadeiras. A assistente operacional da sala, concordava com esta ideia, já que mencionou que: as crianças no interior estão limitadas ao que existe. Lá fora não, podem inventar tudo . . . podem fazer tudo o que não podem fazer aqui dentro.

Concluindo, pode afirmar-se que com a introdução dos materiais as crianças exploraram mais a sua criatividade e imaginação, devido ao número e ao tipo de recursos existentes no espaço, que deram azo a brincadeiras intensas no mundo do faz-de-conta (Bento, 2015), inferência corroborada pela assistente operacional: Com os materiais a criatividade deles cresceu . . . inventaram brincadeiras diferentes com cada objeto.

### REFERÊNCIAS

- Azevedo, O. (2014). Chegou a Hora do Recreio! O Recreio: espaço de construção de culturas da infância (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Minho) Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35913>
- Basei, A. P. (2008). A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e as suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 1-12.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-140.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M.J. Alvarez, S.B. Santos & T.M. Baptista, Trads.). Porto: Porto Editora.
- Calado, S. & Ferreira, S. (2005). *Análise de Documentos: método de recolha e análise de dados*. Consultado em <https://tinyurl.com/ybyf8v7e>
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança: Dos 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros. Costa, I. A. (2003). *O desejo de teatro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cruz, I. M. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço do recreio: um estudo desenvolvido em escolas do 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <https://tinyurl.com/y8opqkks>

- Díaz, M. S. & Valdés, J. V. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 34 (2), 49-60.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-125). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. M. (2015). *Interação criança-espço exterior em jardim de infância* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultada em <https://tinyurl.com/mbgngv8>
- Ferreira, M. (2004). Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da (s) Instituinte (s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Coords.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T.M. (2007). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (10ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação* (M. Rutler, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Maxwell, L., Mitchell, M. & Evans, G. (2008). Effects of Play Equipment and Loose Parts on Preschool Children's Outdoor Play Behavior: An Observational Study and Design Intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 36-63.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All You Need to Know About Action Research*. London: SAGE.
- Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: Cercica.
- Neto, C. (2015, 25 de julho). “Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável”. *Observador*, pp. 1-16.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança: Da infância à adolescência*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Rodari, G. (2004). *Gramática da Fantasia: Introdução à arte de inventar histórias* (J. C. Barreiros, Trad.) (5ªed.). Lisboa: Caminho.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. Moyles (Ed.), *A excelência do brincar* (pp.25-38). Porto Alegre: Artmed.

Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*. (98), 11-13.

Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. (2002). *A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância*. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Würdig, R. C. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *InterMeio* 16(32), 90-105.