

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA



POTENCIALIDADES E UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO
RECREIO: UM ESTUDO DESENVOLVIDO EM ESCOLAS
DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Indira Martins de Lima e Cruz

Dissertação orientada pelo Professor Doutor António José Correia de
Almeida

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em
Educação

Área de Especialização em Didática das Ciências

2013

AGRADECIMENTOS

Gostaria de prestar os meus sinceros agradecimentos, primeiramente a Deus pela sua bondade e graça, por habitar em mim e por tudo o que tem feito na minha vida.

Ao Professor Doutor António Almeida, por todo o apoio prestado. Por me ter acompanhado e orientado de forma incentivadora, estimulante e incansável na concretização deste trabalho, sempre muito disponível e com respostas atempadas e esclarecedoras.

Aos meus familiares e amigos por todo o apoio que me cederam ao longo do trabalho desenvolvido. E em especial aos meus pais, Rui Lima e Cruz e Cilita Martins; ao meu irmão, Walter Martins; ao meu noivo, Valério Neto, à minha prima Karina Rola e aos meus tios Nica Martins e Jonathan Lewis por todo o incentivo e carinho demonstrado, que me permitiu alcançar esta meta, apesar de todas as dificuldades e momentos de tensão e desânimo.

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo averiguar as características do espaço recreio de algumas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Decorrente dos vários aspetos observados procurou verificar-se se os mesmos se poderiam inserir num dos quatro tipos definidos por Frost & Klein (1979), e que são os seguintes: Espaço Recreio Tradicional, Espaço Recreio Designer, Espaço Recreio Aventura e Espaço Recreio Criativo. Simultaneamente, alguns professores de cada uma das escolas visitadas e o respetivo coordenador foram inquiridos de modo a saber-se a periodicidade de utilização do espaço recreio em atividades formais de aprendizagem, o tipo de atividades desenvolvidas e ainda quais as áreas curriculares mais mobilizadas nessas mesmas atividades.

O modelo de investigação é de carácter qualitativo / interpretativo, tendo-se recorrido aos seguintes instrumentos de recolha de dados: uma grelha de observação para registo da observação efetuada nas várias escolas e um questionário aplicado aos professores e coordenadores de cada escola para conhecimento dos aspetos já referidos. O estudo envolveu uma amostra de 15 escolas situadas na área de Lisboa, e uma amostra de 43 professores, todos a lecionar o 3.º e o 4º ano de escolaridade, e de 15 coordenadores, um por escola, a quem foi aplicado o referido questionário. Os dados recolhidos através da grelha de observação foram analisados recorrendo a métodos de estatística descritiva, o mesmo acontecendo na análise das respostas fechadas presentes no questionário. Nas questões abertas recorreu-se à análise de conteúdo das respostas, seguindo as fases características deste tipo de análise.

Os resultados obtidos indicam que a maior parte das escolas oferece espaços recreio pouco estimulantes para o desenvolvimento integral das crianças, apenas tendo sido identificados dentro da tipologia referida alguns espaços recreio tradicionais. Os professores referem na sua maioria utilizar o espaço recreio, desenvolvendo um leque diversificado de atividades, mas com uma especial incidência nas relacionadas com a atividade física das crianças (educação física, jogos tradicionais e também cooperação de dias festivos e efemérides). Contudo, revelam um total desconhecimento acerca das potencialidades para as crianças dos espaços recreio menos estruturados e que se aproximem da dinâmica dos espaços naturais.

Este estudo pretende assim despertar a consciência de coordenadores e professores para a necessidade de mudanças na organização do espaço recreio suscetíveis de o transformar num espaço mais rico potenciador de brincadeiras diversas e de atividades nas diferentes áreas do currículo.

Palavras-chave: Espaço Recreio; Tipologia do Espaço Recreio; Potencialidades do Espaço Recreio Aventura; Atividades formais no Espaço Recreio.

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate key characteristics of the recreational space of some schools of the first cycle of primary education, taking into account certain observed aspects whether these could be classified according to the four typologies defined by Frost and Klein (1979): traditional recreational space; designer recreational space; adventurous recreational space; and creative recreational space. Simultaneously, some teachers and the coordinators of the schools visited were interviewed in order to study in more depth the periodicity of use of the recreational space in formal learning activities, the type of activities developed and the curricular areas most used in these activities.

The research was essentially qualitative and supported by the following data collection tools: a matrix was developed to record observations during the school visits, complemented by a questionnaire applied to school teachers and coordinators to obtain more detailed data on the aspects of the study. The sample size consisted of 15 schools in Lisbon within which the questionnaire was applied to 43 third and fourth grade teachers and 15 school coordinators. Descriptive statistical methods were used to analyse the data from the observational matrix, as well as from the questionnaires applied to school personnel. Response content analysis was used for the open questions in the questionnaire.

The study results indicate that most of the schools surveyed offer few recreational spaces that stimulate children and that benefit their integrated development, with most of these spaces belonging to the traditional typology. Most school teachers rely on the use of recreational spaces in order to develop and implement activities related to the physical stimulation of children such as physical education, traditional games and involving children in the celebration of holidays). Nevertheless, most teachers demonstrated very little knowledge of the potential of less structured recreational spaces and that approximate the dynamics offered by natural recreational spaces.

In conclusion, the study hopes to increase the levels of awareness of school teachers and coordinators regarding the need to implement changes in the organization of recreational spaces in order to transform them into spaces that foster and stimulate the role of play and recreation in teaching and learning.

Key words: recreational space; typologies of recreational space; potential of adventurous recreational space; formal activities in recreational space.

ÍNDICE

LISTA DE QUADROS.....	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xi
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	1
1.1. INTRODUÇÃO.....	1
1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	1
1.3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	4
1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	6
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA.....	7
2.1. INTRODUÇÃO	7
2.2. TEMPO E ESPAÇO DE RECREIO	7
2.2.1. DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA	7
2.3. TIPOLOGIA DOS ESPAÇOS RECREIO.....	10
2.3.1 TIPOS DE RECREIO.....	10
2.3.2. APOLOGIA DO ESPAÇO RECREIO AVENTURA	18
2.4. SEGURANÇA NO ESPAÇO RECREIO.....	21
2.5. O ESPAÇO RECREIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM FORMAL	25
2.5.1. EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA.....	26
2.5.2. CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	27
2.5.3. MATEMÁTICA.....	29
2.5.4. LÍNGUA PORTUGUESA.....	31
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	32
3.1. INTRODUÇÃO.....	32
3.2. FINALIDADES GERAIS DO ESTUDO.....	32
3.3. CONSTITUIÇÃO E CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	33
3.3.1. AMOSTRA DE ESCOLAS.....	33

3.3.2. AMOSTRA DE PROFESSORES.....	33
3.4. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS AMOSTRAS.....	36
3.4.1. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS.....	37
3.4.2. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PROFESSORES.....	38
3.5. INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	38
3.5.1. GRELHA DE OBSERVAÇÃO.....	38
3.5.2. QUESTIONÁRIO.....	39
3.6. VALIDAÇÃO.....	40
3.6.1. GRELHA DE OBSERVAÇÃO.....	40
3.6.2. QUESTIONÁRIO.....	40
3.7. TRABALHO DE CAMPO.....	41
3.7.1. FASES DE APLICAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO	41
3.7.1.1. OBSERVAÇÃO DOS ESPAÇOS RECREIO DAS ESCOLAS	41
3.7.1.2. APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS AOS COORDENADORES E ÀS PROFESSORAS DAS ESCOLAS.....	42
3.7.2. TEMPO DO PROCESSO DE TRABALHO DE CAMPO.....	42
3.7.3. DIFICULDADES E REAÇÕES DOS COORDENADORES E DAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS.....	42
3.8. TRATAMENTO DOS DADOS.....	43
3.8.1. GRELHA DE OBSERVAÇÃO.....	43
3.8.2. QUESTIONÁRIO.....	43
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	44
4.1. INTRODUÇÃO.....	44
4.2. CARATERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....	44
4.2.1. ANÁLISE DOS ASPETOS PARTICULARES IDENTIFICADOS NO ESPAÇO RECREIO.....	44
4.2.2. CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS DE ACORDO COM A TIPOLOGIA DISCUTIDA	52
4.3. QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS.....	54
4.3.1. CARATERIZAÇÃO E MELHORIA DO ESPAÇO ESCOLAR.....	55

4.3.2. RISCO DO ESPAÇO ESCOLAR PARA AS CRIANÇAS.....	57
4.3.3. UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NO PRESENTE, PASSADO E FUTURO ...	59
4.4. CRUZAMENTO DOS RESULTADOS.....	63
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES.....	67
5.1. INTRODUÇÃO.....	67
5.2. PRINCIPAIS CONCLUSÕES DO ESTUDO.....	67
5.3. INDICAÇÕES PARA MELHORIA DO ESPAÇO ESCOLAR.....	69
5.3.1. EQUIPAMENTOS.....	70
5.3.2. SUPERVISÃO.....	70
5.3.3. O ESPAÇO RECREIO NO POTENCIAR DAS APRENDIZAGENS.....	71
5.4. LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO.....	72
5.5. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.....	73
REFERÊNCIAS.....	75
ANEXO 1.....	80
ANEXO 2.....	82
ANEXO 3.....	84
ANEXO 4.....	88
ANEXO 5.....	91

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de pedido de autorização para visitar as escolas

ANEXO 2 – Comprovativo do estudo

ANEXO 3 – Grelha de observação

ANEXO 4 – Questionário aos professores

ANEXO 5 – Questionário aos coordenadores

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características principais dos quatro tipos de espaço recreio.....	16
Quadro 2: Habilitações académicas das professoras.....	36
Quadro 3: Instituições frequentadas pelas professoras.....	36
Quadro 4: Distribuição das perguntas pelas três dimensões consideradas no questionário.....	39
Quadro 5: Caracterização de diferentes aspetos do espaço recreio das escolas.....	45
Quadro 6: Razões dadas pelas professoras inquiridas na avaliação do espaço recreio das escolas onde lecionam.....	55
Quadro 7: Aspetos mais valorizados pelas professoras no que se refere ao que de melhor existe no espaço recreio das suas escolas.....	56
Quadro 8: Medidas de intervenção para o melhoramento do espaço recreio.....	57
Quadro 9: Avaliação do grau de segurança do espaço recreio pelas professoras inquiridas.....	58
Quadro 10: Relação de dependência entre a utilização do espaço de recreio e o ano de escolaridade que as professoras lecionam.....	59
Quadro 11: Número de vezes que foram realizadas atividades no espaço de recreio no presente ano letivo.....	60
Quadro 12: Atividades que as professoras inquiridas afirmaram desenvolver no espaço recreio.....	61
Quadro 13: Áreas mais mobilizadas nas atividades desenvolvidas no espaço recreio.....	62
Quadro 14: Futuros projetos a desenvolver, mencionados pelas professoras inquiridas, e que envolvem deslocações ao espaço recreio.....	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Duas fotografias de Espaços Recreio do Tipo Tradicional.....	12
Figura 2: Duas fotografias de Espaços Recreio do Tipo Designer.....	13
Figura 3: Duas fotografias de Espaços Recreio do Tipo Aventura.....	13
Figura 4: Duas fotografias de Espaços Recreio do Tipo Criativo.....	14

Figura 5: Frequência das idades das professoras.....	34
Figura 6: Tempo de serviço das professoras em número de anos letivos	34
Figura 7: Número de anos em que as professoras lecionavam nas escolas onde foram inquiridas.....	35
Figura 8: Fotografias que ilustram equipamentos muito degradados.....	47
Figura 9: Fotografias que ilustram irregularidades no piso.....	47
Figura 10: Fotografias de escadas de acesso aos diferentes patamares do espaço recreio e que oferecem alguma perigosidade	48
Figura 11: Fotografias de rampas de acesso que minimizam a perigosidade no acesso a diferentes patamares do espaço recreio.....	48
Figura 12: Fotografias demonstrativas de espaços ajardinados em zonas de declive.....	49
Figura 13: Fotografias de equipamentos de parque infantil em diferentes tipos de piso.....	50
Figura 14: Fotografias que demonstram a presença de outro tipo de equipamentos presentes no espaço.....	51
Figura 15: Fotografias de diferentes tipos de espaços ajardinados identificados nas escolas.....	52
Figura 16: Fotografias que ilustram um espaço recreio do tipo tradicional.....	53
Figura 17: Fotografias de dois espaços que apresentam um espaço ajardinado amplo mas que não corresponde ao tipo espaço aventura.....	53
Figura 18: Fotografias de espaços recreio demasiado pobres para serem inseridos no tipo tradicional.....	54

“Posso todas as coisas naquele que me fortalece”
(Paulo 4:13)

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.1 – INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo efetua-se a contextualização do presente estudo, apresentando-se, em seguida, o problema e os objetivos a ele associados. Por fim, descreve-se de forma sumária as diferentes partes que constituem a presente dissertação.

1.2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Ser criança é um momento único, é acreditar que tudo é possível e que o mundo é feito de fantasias, sorrisos e brincadeiras. Brincar é a maneira mais natural de desenvolver a criatividade e a imaginação, uma vez que quando as crianças brincam tornam-se livres para interagir com o meio que as rodeia e com as outras crianças, experimentar novas ideias e expressar-se à sua maneira. Como afirma Prates (2010), “brincar é a forma que as crianças encontram para se expressar. É uma forma de aprender de forma divertida” (p. 28). Por isso, o ato de brincar não é mais do que uma forma lúdica de aprender, demonstrar emoções, trocar experiências e vivenciar sentimentos. São momentos de partilha em que cada um se dá a conhecer ao outro, onde se criam laços, se resolvem conflitos e se constroem personalidades.

Ao brincar a criança entrega-se a uma atividade pela diversão e pelo prazer, experimentando um sentimento de controlo sobre o ambiente e sobre as suas próprias ações. Desta forma, explora as suas potencialidades, estimula a sua inteligência e desenvolve competências necessárias para a sua vida quotidiana, integrando-se no mundo das relações interpessoais. Por estas razões, uma criança não pode nem deve nunca ser privada da oportunidade de brincar. Na verdade, trata-se de um direito seu consagrado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança – UNESCO (1990), art.º 31, onde se afirma:

Os Estados reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística;

Os Estados respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade. (p. 22)

Tratando-se assim de um direito seu, Lopes, Santos, Lopes & Pereira (2012) referem que em circunstância alguma se deveria poder equacionar a abolição do espaço recreio das escolas, por razões que por vezes parecem até centradas nos interesses e necessidades das crianças, como seja a evocação do risco ou a necessidade de aprenderem mais em sala de aula.

Wilson (2008) sistematiza de alguma forma todas estas ideias quando afirma:

Além de amor e proteção, o que as crianças mais precisam é de um tempo e um espaço para brincar. É através das brincadeiras que as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia. É através da brincadeira que elas desenvolvem um senso de competência e fazem descobertas muito importantes sobre os seus ambientes sociais, culturais e físicos. (p. 2)

Brincar é assim uma forma de preparação para a vida real. E por isso a Associação Nacional para a Educação das Crianças (citada em Wilson, 2008) também elenca os vários benefícios associados ao ato de brincar. Assim brincar:

- é uma forma ativa de aprendizagem que une o corpo, a mente e o espírito;
- reduz a tensão que muitas vezes surge na expectativa de alcançar algo;
- é um meio saudável para expressar e resolver aspetos emocionais das experiências quotidianas;

- ajuda as crianças a desenvolver a capacidade de ver as coisas segundo o ponto de vista dos outros;
- envolve todos os sentidos que constituem auxiliares poderosos de aprendizagem;
- ajuda as crianças a adquirir as competências necessárias para progredir num mundo que se vai tornando mais amplo.

Contudo, nem sempre os pais reconhecem o valor de brincar, demonstrando uma certa preocupação quando as crianças passam demasiado tempo em atividades que a este ato se associam, considerando que seria educacionalmente mais vantajoso a sua ocupação em outras atividades de pendor claramente mais escolar. Além disso, outros aspetos como o local onde as crianças brincam e até com quem o fazem surgem também como preocupações manifestadas pelos adultos.

Um destes locais é precisamente a escola onde as crianças passam parte significativa do seu tempo, fruto de vários fatores entre os quais se destaca as exigências profissionais a que os pais são sujeitos. Desta forma, a escola tem vindo a procurar responder à crescente ocupação profissional dos pais, disponibilizando o tempo e o espaço necessários para manter as crianças ocupadas, e que se espera ocorra de modo a potenciar o seu desenvolvimento da forma mais conseguida possível.

Todavia, a legitimação do ato de brincar na escola é frequentemente condicionada, principalmente fruto de formas organizacionais que fomentam o controlo estrito do tempo, do espaço e das normas de interação entre as crianças. São por isso limitadas as oportunidades de brincar de forma pouco estruturada, aspeto acentuado pelas características que a escola oferece, nomeadamente através do tipo de equipamentos presente nos seus espaços exteriores, e do tempo disponível para o fazer. Por tudo isto, é necessário reavaliar as condições proporcionadas às crianças para o desenvolvimento das suas brincadeiras no espaço escolar, criando espaços adequados, amplos e seguros, que não condicionem a liberdade das crianças e que proporcionem prazer nas atividades que estas realizarem. Além disso, o espaço exterior pode funcionar igualmente como extensão da sala de aula, embora, na opinião de Pereira, Neto & Smith (2003), sejam poucos os professores que recorrem a este potencial, programando e planificando atividades no exterior. Daí ser comum este espaço ser negligenciado pelos professores, que chegam mesmo a desconhecê-lo verdadeiramente.

O espaço escolar tem sido alvo de alguma preocupação, especialmente no que se refere à organização da sala de aula. Neste contexto, como discutem Carneiro, Leite &

Malpique (1983), pedagogias tradicionais e não tradicionais traduzem diferentes relações de poder entre professores e alunos, e entre os alunos entre si, que se traduzem por diferentes concepções de ver o espaço da sala de aula, nomeadamente, no que se refere à separação entre o espaço do professor e o espaço do aluno, mobilidade permitida, tempo de comunicação, mas a que se poderia acrescentar a própria ocupação (decoração) das paredes e o tipo de recursos disponíveis. Raramente esta discussão é transportada para os espaços abertos da escola, também eles tradutores de uma carga simbólica que traduz igualmente as mesmas relações de poder, pela forma como limita ou potencia a liberdade das crianças.

Dir-se-ia até que, em muitos casos, alterações significativas no contexto de sala de aula, disposição em U ou mesas dispostas para trabalho de grupo, ausência de estrado ou de um espaço claramente atribuído ao professor, liberdade de circulação dos discentes e inclusão de recursos diversos, não foram acompanhadas de mudanças significativas no modo de olhar o espaço exterior. E para Lester (2008), um espaço fechado, condiciona as crianças ao desempenho de atividades que são quase sempre subservientes dos valores dos adultos.

Por isso, se as relações entre a sala de aula e os outros espaços da escola se traduzem por uma forte separação, para Morais et al. (1993), tal é um indicador de uma modalidade de prática pedagógica claramente tradicional. Para além disso, o espaço exterior não encerra apenas potencialidades como extensão do espaço formal da sala de aula, como começou aliás por ser afirmado.

Cabe assim à escola disponibilizar espaços aos alunos que lhes proporcionem uma flexibilidade e diversidade de ações, um conjunto de experiências de jogo e aprendizagem, o que se poderá traduzir pela necessidade de um local amplo, com a presença de diferentes tipos de espaços, nomeadamente a presença de espaços verdes e a existência de equipamentos diversificados.

1.3 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A escola tem um papel preponderante no desenvolvimento das crianças nas mais diversas dimensões. Para tal, tem de proporcionar as melhores condições para que tal desenvolvimento ocorra. No entanto, é frequente as crianças serem limitadas nos espaços que lhes são disponibilizados para brincar, jogar e socializar. E por isso muitas escolas do 1.º Ciclo, apresentam espaços de recreio desinteressantes e pouco estimulantes, prova de que estes aspetos são pouco debatidos ou conhecidos dos

arquitetos que os concebem, mas igualmente dos professores e gestores que poderiam contribuir para a sua modificação, pelo menos parcial.

Talvez a dimensão que mais preocupa professores e pais seja a segurança destes espaços. De facto, muitos são pouco seguros, não só pelas suas características mas também pela falta de supervisão. Todavia, as implicações negativas para as crianças de um espaço recreio mal concebido e pobre nem sempre merecem a atenção devida. Assim, o presente estudo enquadra-se no âmbito da necessidade de valorização do espaço recreio, tanto na sua dimensão meramente lúdica, como na dimensão de espaço potenciador de aprendizagens formais.

Tendo por base estas ideias, foi definido o seguinte problema:

Como se encontra estruturado o espaço recreio de algumas escolas situadas na área de Lisboa e qual a opinião dos professores acerca desse espaço, assim como que utilização fazem dele na lecionação das diferentes áreas curriculares do 1.º Ciclo.

Este problema genérico esteve na base da definição dos seguintes objetivos, orientadores da presente investigação:

- Caracterizar os espaços recreio de diferentes escolas, atendendo ao seu grau de estruturação e segurança;
- Verificar se os mesmos podem ser inseridos numa das tipologias que os classificam;
- Questionar os docentes acerca do modo como avaliam as características do espaço escolar das suas respetivas escolas;
- Questionar os docentes acerca do uso que fazem do mesmo em termos de periodicidade e da sua utilização como prolongamento das atividades que ocorrem na sala de aula;
- Indagar, no caso da utilização do espaço exterior, quais as áreas curriculares mais mobilizadas;
- Verificar como se posicionam face à estruturação do espaço recreio da sua escola;
- Verificar a perceção dos coordenadores das escolas acerca da utilização do espaço recreio pelos professores da escola que gerem;
- Questionar igualmente os coordenadores acerca do modo como avaliam as características do espaço recreio das suas respetivas escolas;

- Confrontar a opinião de professores e coordenadores quanto aos aspetos referidos, procurando sintonias e discrepâncias.

1.4 – ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente estudo encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, já apresentado, efetuou-se a contextualização do estudo, assim como se definiu o problema e os objetivos a ele associados.

O segundo capítulo corresponde à revisão de literatura. Neste sentido, começa-se por apresentar algumas conceções associadas à palavra recreio propostas por vários teóricos e investigadores, bem como se aborda a importância do espaço recreio para as crianças. Contempla ainda, um modelo sobre a tipologia do espaço recreio, que o divide em quatro tipos característicos, dando-se um especial destaque para o do tipo “Aventura”, por precisamente ser apontado como ideal para o desenvolvimento integral das crianças. Ainda neste capítulo, aborda-se a questão da segurança associada ao espaço recreio, e, no final, descrevem-se as potencialidades do mesmo para a aprendizagem formal, concretizando-as por áreas curriculares.

O terceiro capítulo descreve as opções metodológicas adotadas no decurso da investigação, que procuram responder ao problema e objetivos definidos. Neste capítulo procede-se à descrição geral da investigação, referindo-se a constituição e caracterização das amostras selecionadas, os instrumentos de recolha de dados, os processos de validação desses mesmos instrumentos e, por fim, o modo como se processou a recolha e tratamento de dados.

No quarto capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados que decorrem da análise dos dados obtidos, após a aplicação dos instrumentos utilizados.

No quinto e último capítulo começa-se por apresentar uma síntese das principais conclusões do estudo decorrente da análise dos resultados discutidos no capítulo anterior. De seguida, apresentam-se algumas indicações para a melhoria do espaço recreio, e que visam principalmente a sua valorização no contexto escolar. Seguem-se a apresentação de um conjunto de limitações do estudo, e, finalmente, algumas sugestões para futuras investigações.

As referências bibliográficas e os anexos devidamente ordenados concluem o presente trabalho.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

2.1 – INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como finalidade apresentar a definição do conceito de recreio enquanto espaço e tempo, bem como a sua importância para as crianças. Pretende, ainda, descrever um modelo sobre a tipologia de espaço recreio, salientando o tipo que se considera ideal para as crianças. Por fim, discute-se a questão da segurança e a forma de o espaço recreio poder ser potenciado na aprendizagem formal das crianças.

2.2 – TEMPO E ESPAÇO DE RECREIO

2.2.1 – DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA

A palavra “recreio” tem vindo a ser entendida sempre com dois significados distintos, o de tempo e o de espaço (Pereira et al., 2003). O conceito de recreio enquanto tempo corresponde ao intervalo entre as atividades letivas, sendo que se trata de um momento de pausa limitada, em que as crianças brincam livremente, sendo o mesmo aproveitado para os professores usufruírem igualmente de uma breve interrupção na sua atividade docente. A não interferência direta dos professores durante este momento permite que as crianças possam tirar proveito de um tempo livre e de lazer, e criarem formas de interação entre si no seu dia-a-dia escolar; o conceito de recreio enquanto espaço refere-se ao local para onde as crianças se dirigem nos intervalos

entre as atividades curriculares ou permanecem após as aulas, desenvolvendo diversas atividades livremente e também ao local a que os professores podem recorrer para desenvolver um leque de atividades formais para as quais se destacam, porque mais comuns, as no âmbito da expressão físico-motora.

Para Azevedo et al. (2010) é sabido que as crianças passam a maior parte do dia nas escolas. Esta situação tem vindo a intensificar-se fruto das exigências profissionais dos pais já anteriormente mencionadas, e que os levam a permanecer praticamente todo o dia fora de casa. Assim, para Lopes et al. (2012), por motivos de segurança, são os próprios pais que preferem que as crianças permaneçam na escola para além do período letivo. Como consequência, as outrora atividades de rua ou de bairro têm vindo a diminuir a importância em alguns meios sociais.

Assim, o tempo/espaço recreio tem vindo a ganhar uma nova centralidade no quotidiano escolar e na vida das crianças. Por isso, quando se fala em escola, não se devia apenas valorizar o espaço da sala de aula, mas ter em conta todo o espaço escolar.

De acordo com a National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1997), são vários os benefícios associados ao recreio, com destaque para as quatro dimensões seguintes:

- Desenvolvimento social, decorrente da interação entre pares e que permite o desenvolvimento da socialização da criança através da aquisição de competências variadas como a cooperação, o desenvolvimento da linguagem, a perceção do outro, etc.;

- Desenvolvimento emocional, decorrente da vivência de sentimentos variados fruto do leque de interações entre pares e que conduzem à aceitação do outro, à tolerância, ao autocontrolo, à gestão do stress e à gestão de conflitos;

- Desenvolvimento físico, decorrente da atividade física que funciona como escape da energia acumulada, mas também conduz ao desenvolvimento de destrezas motoras, com reflexos na dimensão psicológica da criança;

- Desenvolvimento cognitivo, decorrente dos comportamentos exploratórios, jogos e outras atividades que permitem o desenvolvimento de constructos intelectuais.

Para que todos estes benefícios se manifestem é necessário que o espaço escolar seja valorizado e pensado de modo a promover a criatividade, a improvisação, a recreação e a invenção de brincadeiras e jogos, contribuindo para o desenvolvimento

integral das crianças. Assim, as escolas deveriam apostar na disponibilização de espaços que proporcionassem às crianças uma flexibilidade e diversidade de ações e um conjunto de experiências de jogo e aprendizagem. Para tal, seria necessário a disponibilização de um local amplo, com a presença de diferentes tipos de espaços, nomeadamente espaços verdes e a existência de equipamentos diversificados. Além disso, o espaço recreio das escolas tem (ou poderia ter) também um potencial educativo que muitos desconhecem, revelando-se excelentes locais para a aprendizagem formal, na medida em que, mesmos os mais pobres, podem ser aproveitados pelos professores no desenvolvimento de atividades formais de carácter variado, trabalhando diferentes competências, em função das condições disponibilizadas em cada escola.

No espaço de sala de aula normalmente existem materiais lúdicos ou brinquedos sofisticados que estimulam a aprendizagem das crianças. Todavia, estes não substituem a riqueza dos materiais associados ao ambiente ao ar livre, e que por vezes se encontram disponíveis em alguns recintos escolares. De salientar ainda que vários dos equipamentos e materiais associados a espaços interiores podem ser experimentados numa muito maior escala no espaço exterior.

Por isso, segundo o Education Development Center e o Boston Schoolyard Funders Collaborative (2000), as escolas do século XXI têm de promover uma combinação que favoreça o conceito de espaço recreio enquanto espaço de lazer, para as crianças desenvolverem as suas brincadeiras e jogos criativos, e enquanto espaço de sala de aula ao ar livre, envolvendo-as numa variedade de experiências educativas do foro curricular.

No entanto, tal como já foi afirmado, o espaço recreio é um espaço da escola muitas vezes pouco valorizado e por vezes negligenciado pelos professores. Mas esta desvalorização é fomentada não raras vezes precisamente por aqueles que maior responsabilidade têm para contrariar este estado de coisas. Tal como referem Pereira et al. (2003), a manutenção do espaço exterior acarreta despesas relacionadas com a manutenção de equipamentos, limpeza, embelezamento, melhoria e supervisão. Ora, reduzi-los parece ser para alguns diretores de escola a melhor solução, agravada em momentos em que a lógica economicista domina. E depois, sempre que um novo edifício é acrescentado a uma escola, como por vezes ocorre aquando da construção de um pavilhão desportivo, novos pavilhões de aulas, etc., é sempre à custa da diminuição do espaço recreio já existente. Esta opção decorre em grande parte da especulação imobiliária, responsável pela construção desenfreada à volta de novas

escolas, muitas delas construídas inicialmente em espaços pouco lotados. Desta forma, qualquer futura expansão só pode ser conseguida à custa do espaço recreio, por o espaço envolvente ter sido rapidamente ocupado.

Assim, consequência deste processo ou da própria conceção original, muitas escolas têm espaços diminutos e/ou degradados, pouco interessantes e variados, sendo normalmente pouco atrativos, oferecendo escassa possibilidade de ação e aventura, conforto e socialização, para além de uma ausência de vegetação (Pereira, Neto, Smith & Angulo, 2002). Tal foi aliás a conclusão de um estudo de Azevedo et al. (2010) que envolveu a análise das condições do espaço recreio de quatro escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho do Porto. Segundo este estudo, as escolas pecavam pela “pobreza de oportunidades” do espaço que apresentavam, assistindo-se à sua ocupação por campos desportivos e equipamentos do tipo parque infantil, em detrimento de espaços diversificados, com áreas menos estruturadas, e potenciadoras de jogos e brincadeiras facilitadoras de um convívio harmonioso entre as crianças, assim como a ausência de espaços verdes que pudessem de facto ser usufruídos por elas.

2.3 - TIPOLOGIA DOS ESPAÇOS RECREIO

2.3.1 - TIPOS DE RECREIO

O espaço recreio das escolas é de facto muito diferente e, infelizmente, algumas escolas oferecem mesmo um espaço residual. Por vezes, o espaço fica diminuído fruto de circunstâncias pontuais, como quando se fazem obras ou se constroem pavilhões temporários para atividades letivas e que por vezes, e lamentavelmente, se transformam em definitivos. Outras vezes, como assinalam Marques, Neto, Angulo & Pereira (2001), encontra-se despido de estruturas e materiais e as crianças acabam por apenas brincar com os seus corpos, lutando, correndo e encetando perseguições que geram com frequência conflitos. Mas, por norma, o espaço recreio surge ainda assim na maioria das escolas com alguma dimensão.

Alguns autores desenvolveram trabalho no sentido de criar uma tipologia que agrupasse este espaço de acordo com a presença de elementos dominantes na sua caracterização. E importa desde já tornar claro que cada tipo corresponde a uma forma diferente de encarar o seu papel / função no desenvolvimento das crianças. Para além disso, para Titman (1994), a organização do espaço transmite um conjunto de mensagens e significados que influenciam de forma considerável as atitudes e

comportamentos das crianças. Os espaços recreio deveriam ser assim projetados tendo por base as necessidades das crianças, procurando proporcionar oportunidades para que estas pudessem desenvolver as suas competências cognitivas, físicas, motoras, sociais e afetivas enquanto brincam e se divertem. Mas este quadro de intenções nem sempre se verifica.

Uma das tipologias mais conhecidas é a de Frost & Klein (1979) que enquadra o espaço recreio nas quatro categorias principais seguintes: Espaço Recreio Tradicional, Espaço Recreio Designer, Espaço Recreio Aventura e Espaço Recreio Criativo. Neste sentido, baseado na descrição efetuada pelos autores, e em outros elementos que se consideraram apropriados acrescentar, vai-se proceder a uma breve caracterização de cada um dos tipos referidos, indicando as características mais frequentes a eles associados.

O Espaço Recreio Tradicional caracteriza-se por conter equipamentos de ginásio e equipamentos de parque infantil como baloiços, escorregas e estruturas para escalar ou trepar dispersos, por vezes, até numa área significativa ou que pode ser considerada indicada para as crianças. Estas infraestruturas, privilegiadas neste tipo de espaço, favorecem claramente o desenvolvimento das competências físicas e motoras. No entanto, a carência de espaços naturais faz com que seja limitada a possibilidade de brincadeiras criativas por parte das crianças, uma vez que a aposta nos equipamentos já referidos condiciona o leque de atividades a desenvolver. Por vezes, alguns espaços naturais estruturados, do tipo jardim, estão presentes. Mas a sua presença visa essencialmente tornar mais atrativa esteticamente a escola, principalmente porque estes se encontram quase sempre na sua zona de entrada. Por isso, a sua existência raramente foi verdadeiramente pensada para usufruto das crianças. É por esta razão que estes espaços verdes, quando presentes, chegam mesmo a ser parcialmente interditos às crianças ou encontram-se vedados para que os eventuais canteiros neles presentes não sejam objeto de pisoteio. A ação de vigilância que sobre estes espaços se exerce é facilitada pela sua localização (na entrada) e visa essencialmente dissuadir as crianças de permanecer muito tempo nesta área mais verde.

Globalmente, o tipo de espaço tradicional prima ainda pela monotonia, e transforma as escolas que o possuem muito pouco diferenciadas umas das outras (Figura 1).



Figura 1: *Dois fotografias de Espaços Recreio do Tipo Tradicional. (Retiradas respetivamente de Creativity Theories Homepage, 2011, creativitytheories.wikispaces.com/Creativity+Theories e de Landscape Online.com, 2013, www.landscapeonline.com/products/listing.php?id=4431).*

Precisamente por este tipo de espaço disponibilizar dispositivos e materiais fixos, as crianças não podem 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.

Contrariamente ao que se possa pensar, este modelo de espaço recreio é relativamente popular entre os adultos. White & Stoecklin (1998) encontram uma explicação plausível para este facto, uma vez que tal espaço, predominantemente asfaltado e com estruturas e equipamentos fixos, muito organizado, corresponde ao modelo que a maioria dos adultos vivenciou enquanto crianças. E contrariamente àquela que é a visão de muitos adultos, estes espaços encerram riscos acrescidos. A monotonia do espaço e as limitações ao desenvolvimento de atividades tornam as crianças mais vulneráveis ao desenvolvimento de comportamentos agressivos e atritos entre pares (Education Development Center e o Boston Schoolyard Funders Collaborative, 2000; Azevedo et al., 2010). E é a pobreza do espaço recreio que justifica que as crianças o encarem como um local para medir forças e estabelecer relações de poder (Pereira et al., 2003).

O Espaço Recreio Designer é concebido por designers profissionais e tem como preocupação principal a componente estética dos recintos. Inclui equipamentos e estruturas comerciais e naturais com uma funcionalidade variada e, por isso, possibilita uma gama de atividades e experiências superior à do Espaço Recreio Tradicional (Figura 2).

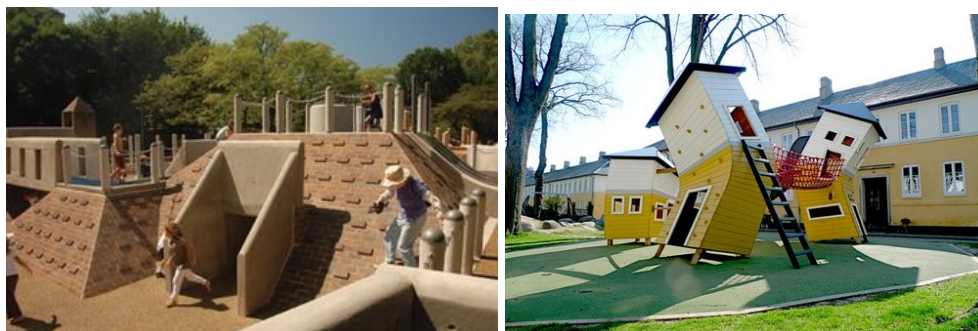


Figura 2: *Dois fotografias de Espaços Recreio do Tipo Designer. (Retiradas respetivamente de Creativity Theories Homepage, 2011, creativitytheories.wikispaces.com/Creativity+Theories e de Monstrum, 2013, <http://www.monstrum.dk/en/kontakt>).*

Todos os equipamentos inseridos, embora inovadores esteticamente e até arrojados no seu design e conceção, são por norma seguros, quando bem concebidos, pois esta componente nunca é descurada. Todavia, são com frequência limitadores no que se refere à possibilidade de inclusão de inputs das crianças, pois a sua funcionalidade encontra-se frequentemente pré-determinada.

O Espaço Recreio Aventura é centrado nas crianças, sendo caracterizado por disponibilizar uma vasta gama de materiais naturais para uso nas suas brincadeiras imaginativas e construtivas, sendo estas livres para brincar como e onde quiserem. Apesar de este tipo de espaço não oferecer visualmente a aparência estética mais convidativa, segundo a opinião de alguns, incentiva a criatividade das crianças e possibilita a realização de uma variedade de atividades relacionadas com o ambiente natural. Alguma falta de estruturação e a sua aparência perigosa, nem sempre são bem vistos por alguns adultos. Um bom exemplo do que pode conduzir a esta perceção pode ser a presença de troncos de árvores ou a liberdade para as crianças os treparem e manipularem livremente os materiais que encontram (Figura 3).



Figura 3: *Dois fotografias de Espaços Recreio do Tipo Aventura. (Retiradas respetivamente de Adventure Play, 2013, www.islingtonplay.org.uk/adventure-play/ e de Kindergartens, 2013, www.ska.co.nz/news/play%20naturally.htm).*

Todavia, se acompanhados de uma supervisão não limitadora da criatividade das crianças, estes espaços revelam-se significativamente mais seguros do que o Espaço Recreio Tradicional pelas razões já citadas. Além do mais, o risco controlado é encarado como um estímulo fundamental para as aprendizagens das crianças, nomeadamente, por permitir-lhes uma continuada avaliação do risco que se traduz pelo zelo na sua própria segurança, assumindo assim o controlo das situações (Palmer, 2008).

Ainda em relação a este tipo de recreio, Hurwitz (1999) lembra que este não pode ser apenas visto como um espaço estimulante para brincar, mas encarado como um espaço que oferece excelentes oportunidades para os professores nele desenvolverem uma multiplicidade de tarefas e aprendizagens formais, para além de possibilitar o gosto pelo cuidar de plantas e animais.

O Espaço Recreio Criativo corresponde a uma combinação entre características do Espaço Recreio Tradicional, do Espaço Recreio Designer e do Espaço Recreio Aventura. Trata-se de um espaço esteticamente atraente construído a partir de equipamentos comerciais existentes e outros elaborados com materiais reciclados, o que diminuiu os custos associados à sua compra e manutenção. Este espaço favorece todos os tipos de brincadeiras ou jogos e proporciona às crianças possibilidades de brincadeiras mais ou menos estruturadas e desenvolvidas em segurança, sempre que o espaço se encontra bem concebido.



Figura 4: *Dois fotografias de Espaços Recreio do Tipo Criativo. (Retiradas respetivamente de Do your children spend enough time playing outdoors? 2012. www.theguardian.com/lifeandstyle/2012/oct/19/readers-panel-children-outdoor-play e de Creativity Theories Homepage, 2011, creativitytheories.wikispaces.com/Creativity+Theories).*

Alguns estudos têm procurado analisar qual destes tipos de espaço recreio é mais frequente. Nos Estados Unidos, segundo o Education Development Center e o Boston Schoolyard Funders Collaborative (2000), o menos conhecido destes tipos de recreio é o Espaço Recreio Aventura que parece ser comum nos países nórdicos. Embora o

estudo anteriormente referido de Azevedo et al. (2010) sobre a realidade portuguesa não tenha procurado analisar a incidência dos diferentes tipos de espaço recreio, e apenas se tenha centrado em quatro escolas, pela descrição dos espaços analisados todos parecem inserir-se claramente numa tipologia de espaço tradicional.

O Quadro 1 sintetiza alguns dos aspetos referidos acerca dos quatro tipos de espaço recreio apresentados e acrescenta ainda outros para uma comparação mais rápida e eficaz das suas características principais.

Quadro 1: Características principais dos quatro tipos de espaço recreio em discussão, em relação a diversos aspetos. Esta síntese partiu das ideias expressas por Frost & Klein (1979), mas procurou elaborar sobre outros aspetos menos presentes nos referidos autores.

Tipologia dos espaços recreio					
Aspetos	Tipos	Tradicional	Designer	Aventura	Criativo
Tipo de equipamentos		<ul style="list-style-type: none"> Equipamentos de parque infantil: escorregas, baloiços e estruturas para escalar, trepar, saltar, equilibrar, etc. Equipamentos em aço formal. 	<ul style="list-style-type: none"> Equipamentos com uma vasta gama de funções, concebidos por designers profissionais. Equipamentos de diversos tipos de materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> Materiais e estruturas naturais: pedras, folhas, pequenos galhos de árvore, troncos de árvore, terra, areia, água, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Equipamentos fabricados ou comerciais. Materiais reciclados ou passíveis de reutilização. Materiais naturais.
Estruturação do espaço		<ul style="list-style-type: none"> Estruturado, pouco diversificado e monótono. 	<ul style="list-style-type: none"> Estruturado. 	<ul style="list-style-type: none"> Pouco estruturado e diversificado. 	<ul style="list-style-type: none"> Caraterísticas mistas.
Tipo de espaços verdes		<ul style="list-style-type: none"> Limitado em termos de espaços verdes. Presença de pequenos jardins meramente decorativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Limitado em termos de espaços verdes. 	<ul style="list-style-type: none"> Espaços verdes em abundância, reproduzindo mesmo que parcialmente os espaços naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> Presença de espaços verdes.
Tipo de atividades mais frequentes		<ul style="list-style-type: none"> Atividades motoras globais. Atividade Física. 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades motoras globais. Atividade Física. 	<ul style="list-style-type: none"> Vasta gama de atividades que promovem a imaginação e a criatividade das crianças, e a sua motricidade global e fina. 	<ul style="list-style-type: none"> Vasta gama de atividades.

Percepção dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> • Esteticamente atrativo e seguro para as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esteticamente atrativo e seguro para as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esteticamente pouco atrativo e pouco seguro para as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esteticamente atrativo para as crianças.
Segurança	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco seguro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguro quando bem concebido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguro quando bem supervisionado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguro quando bem concebido.
Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliares de ação educativa não especializados. 		<ul style="list-style-type: none"> • Pessoal especializado. 	
Países ou regiões onde surgem com frequência	<ul style="list-style-type: none"> • Frequentes nas escolas da maioria dos países. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frequentes em algumas escolas de países ocidentais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frequentes em algumas escolas de países nórdicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frequentes em algumas escolas de países ocidentais.
Interação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Limitada a jogos tradicionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitada às potencialidades do equipamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula a liberdade e a escolha das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula alguma possibilidade de escolha das crianças.

2.3.2 – APOLOGIA DO ESPAÇO RECREIO AVENTURA

Dos quatro tipos de espaço recreio apresentados, o Espaço Recreio Aventura tem merecido a atenção particular de muitos professores, pelas potencialidades já apontadas. Importa salientar uma breve nota no que se refere à sua origem.

Segundo Parsons (2011), após a Primeira Guerra Mundial, grande parte da Europa ficou devastada, com várias cidades em ruínas. O financiamento para a reconstrução de espaços para as crianças brincarem tornou-se difícil, pelo que surgiu um novo conceito na Dinamarca e na Inglaterra denominado “Junk Playground”, um espaço deteriorado ao ar livre. Este novo conceito evoluiu então para o chamado “Adventure Playground”, centrado na necessidade continuada de colocar as crianças a brincar ao ar livre mas agora em novos moldes. Em vez de materiais encontrados no seio de detritos como pregos usados, placas de madeira quebradas, materiais de construção de edifícios destruídos, os “Espaços Aventura” caracterizam-se pelo contacto com os recursos materiais que a natureza tem para oferecer.

Como foi dito anteriormente, apenas nos países nórdicos este tipo de espaço acabou por ter alguma expressão. E por isso, importa apresentar algumas das ideias que se encontram na base da sua defesa / superioridade para as crianças, e que são encontradas precisamente em alguns autores que têm discutido a importância do contacto das crianças com os espaços naturais e o papel que estes podem desempenhar no seu desenvolvimento integral.

Segundo Wilson (2008), o ideal seria que as crianças brincassem em espaços ao ar livre, utilizando folhas, paus, pedras, terra ou areia, usadas depois como artefactos nas suas brincadeiras. Através destas ações manipulativas podem ser assim exploradas a inventividade, a criatividade e a potencialidade da descoberta. Na mesma linha, Tovey (2007) defende que o mundo natural, com todas as suas mudanças e transformações, oferece surpresa, convida à exploração e atrai o interesse e a curiosidade das crianças. Neste sentido, uma vez no espaço exterior, as crianças ficam emocionalmente expostas a toda esta dinâmica e, através dos seus sentidos, são estimuladas a sentir, tocar, observar, cheirar e ouvir, o que se reflete na aprendizagem do mundo que as rodeia. O resultado é a exploração da sua imaginação e o desenvolvimento de competências variadas associadas à aprendizagem para solucionar problemas, o que transforma o espaço exterior não apenas em um espaço físico mas num local carregado de significado (Tovey, 2007).

Todas estas ideias acabam por encontrar a sua fundamentação na teoria das peças soltas proposta por Nicholson (1972) há já várias décadas. Para este autor, há evidência de que as crianças gostam de interagir com um leque diversificado de materiais, formas, cheiros, sons, fenómenos, processos, seres, palavras, conceitos e ideias. E com todas estas “coisas” brincam, experimentam e descobrem, divertindo-se de forma incondicional. Ora todas estas coisas constituem variáveis ou peças soltas, consistindo a referida teoria no princípio seguinte: "Em qualquer ambiente, tanto o grau de inventividade como de criatividade, assim como a possibilidade de descoberta, são diretamente proporcionais ao número e tipo de variáveis que se encontram no mesmo" (Nicholson, 1972, p. 6).

E é o próprio Nicholson (1972) que afirma que grande parte dos ambientes, nos quais inclui as escolas e o espaço recreio das mesmas, não respondem ao requerimento desta teoria, dado o seu excesso de estruturação e natureza estática, e que o autor entende se estender a outros espaços como hospitais, aeroportos, galerias de arte e museus, o que demonstra que o alcance da sua teoria não se limita aos efeitos das características de um determinado espaço nas crianças.

A aplicação desta teoria tem (ou deveria ter) impacto na forma como concebemos os espaços. E de facto, um espaço construído pode responder melhor ou pior ao princípio enunciado. Todavia, a teoria tem servido de suporte para a defesa dos espaços naturais ou seminaturais no desenvolvimento integral da criança. Como refere Baxter (2008), quando as crianças brincam em habitats naturais, formas geográficas como montes de terra, muros de pedra ou troncos de árvore, oferecem-lhes condições ideias para ações como correr, saltar, escalar, trepar, etc., o que não só desenvolve as suas competências físicas e motoras, como lhes permite vivenciar experiências de risco e desafio. Neste sentido, espaços ao ar livre permitem às crianças o contacto direto com o mundo natural e despertam a sua curiosidade e imaginação. Estas capacidades estimulam o seu desenvolvimento e aprendizagem, fruto da variedade de materiais que o referido mundo disponibiliza. Por isso, para Wilson (2008), “mais do que equipamentos, as crianças precisam de oportunidades para explorar, manipular, criar e aprender com e sobre o mundo natural” (p.19).

De acordo com White & Stoecklin (1998), a investigação sobre as preferências das crianças em relação ao espaço em que gostam de brincar, demonstra que se as crianças pudessem projetar um espaço para brincar, estas criariam espaços muito diferentes daqueles que são frequentemente projetados para elas. Estas escolheriam um espaço ao ar livre onde a natureza fosse predominante com a presença de

elementos como plantas, água, terra, areia, lama, e animais e que possibilitasse todos os tipos imagináveis de jogos e brincadeiras. E como resumem White & Stoecklin (1998), “peças soltas e objetos encontrados naturalmente são ferramentas essenciais para as crianças brincarem, uma vez que oferecem infinitas possibilidades para as crianças fazerem delas o que sua imaginação desejar” (p. 5).

Para que melhor se entenda o surgimento desta “nova” concepção de Espaço Recreio Aventura, importa ainda assinalar uma outra tendência que se pode reportar ao início da Revolução Industrial e que tem consistido na deslocação das pessoas para as grandes urbes, conduzindo progressivamente à desertificação das zonas rurais. Assim, segundo Miller (2013), entre 1850 e 2009, a percentagem de pessoas que vive em áreas urbanas subiu de 2% para 50% e pode atingir 66% em 2030. Este facto tem condicionado o contacto das crianças com o mundo natural. Foi precisamente o que concluíram Strecht-Ribeiro & Almeida (2011) num estudo implementado com crianças do 1.º Ciclo. Os resultados, concordantes com os de outros estudos internacionais, revelaram que as crianças cada vez mais contactam com locais onde a natureza é gerida, como parques temáticos e jardins que primam pelo seu elevado grau de estruturação, revelando um menor potencial junto das crianças se aplicarmos o princípio associado à teoria das peças soltas. De facto, nem a criação generalizada de áreas protegidas na maior parte das nações tem vindo a contrariar esta tendência. Com a exceção dos que nelas vivem, a maioria das pessoas visitam-nas de forma esporádica e o leque de comportamentos nelas admitidos é impeditivo de uma interação totalmente livre por parte das crianças. Assim, para Pyle (2002), importa sim apostar na preservação das escassas bolsas de natureza que ainda persistem ou resistem ao avanço desenfreado das áreas urbanas. Para este autor, a importância destas áreas naturais não tem merecido a atenção devida, porque, por norma, a sua avaliação com base em critérios ecológicos leva a considera-las sem grande relevância, dado que raramente nelas se encontram espécies raras ou associações vegetais únicas. Mas o seu enorme potencial deriva precisamente do facto de possibilitarem aos jovens um leque muito diversificado de experiências, sem as restrições das áreas protegidas, e sem as características demasiado estruturadas de um jardim. E possibilitam até que alguns comportamentos mais destrutivos por parte das crianças possam ter lugar, e que não deixam de fazer parte do leque de experiências marcantes associadas ao contacto com a natureza.

Para Orr (2002), a sociedade capitalista atinge melhor os seus objetivos quando estimula o contacto das crianças e dos jovens com centros comerciais e os torna dependentes dos computadores e da Internet. Consequentemente, o tempo outrora

despendido em atividades no exterior é substituído pelo desejo de possuir ou experienciar algo comprado. Mas para este autor, problemas como as famílias disfuncionais, a depressão, a violência juvenil, o aumento do consumo de sedativos em jovens, são sintomas de algo mais amplo. E lembra que muitos dos problemas atuais, como a criminalidade e o consumo de drogas, não podem ser dissociados da degradação ambiental e do contacto cada vez menor com o mundo natural.

Todavia, em muitas das bolsas de natureza ainda existentes em zonas suburbanas, os pais e encarregados de educação não as consideram, por norma, áreas seguras para as crianças permanecerem sozinhas no seu tempo livre, preferindo muitas vezes que elas permaneçam na escola após as atividades letivas, de modo a que se desloquem depois para casa quando saem dos empregos.

Como esta realidade se fez sentir mais cedo nos países desenvolvidos, nomeadamente nos Estados Unidos, Frost & Klein (1979) relatam-nos que foi na década de setenta do século XX que o movimento associado à defesa do Espaço Recreio Aventura começou a ganhar visibilidade neste país, embora o número de escolas com um espaço com estas características tivesse sido (e ainda é) diminuto. De qualquer forma, o Espaço Recreio Aventura procura potenciar todos os aspetos associados ao contacto com o mundo natural e eliminar igualmente alguns dos perigos a ele associados, uma vez que situando-se no interior da escola permite impedir o contacto das crianças com pessoas indesejadas e, se convenientemente supervisionado, possibilita o desenvolvimento das atividades escolhidas pelas crianças de forma segura.

2.4 – SEGURANÇA NO ESPAÇO RECREIO

Do que acabou de ser referido, esperar-se-ia que o espaço recreio tivesse ao longo das últimas décadas merecido uma atenção particular por parte de todos os responsáveis pelas escolas. Consequentemente, fruto das potencialidades e limitações associadas a cada um dos tipos de recreio, esperar-se-ia igualmente que tivesse ocorrido o progressivo abandono do modelo tradicional e a generalização sucessiva dos outros tipos discutidos, com especial valorização do Espaço Recreio Aventura.

Todavia, se excetuarmos a realidade dos países nórdicos, não foi isso que aconteceu na maioria dos países. Frost & Klein (1979) atribuem este facto ao contínuo desconhecimento das características que nele se revelam mais vantajosas para o

desenvolvimento das crianças e, também, à percepção negativa do risco que muitos adultos manifestam deste tipo de espaço, embora não existam fundamentos efetivos que justifiquem esta percepção.

Ora, é precisamente a questão do risco que se considera dever ser objeto de uma reflexão mais cuidada por parte dos responsáveis pelas escolas, professores, pais e encarregados de educação. Assim, importa pensar acerca da segurança que oferecem os diferentes espaços escolares (interiores e exteriores) e igualmente alargar esta discussão às atividades de outdoor que as crianças desenvolvem, muitas delas como extensão do que se aborda em contexto de sala de aula.

Como salientam Almeida & Vasconcelos (2013), o risco é frequentemente associado a acidentes causadores de danos físicos que obviamente podem ter uma gravidade muito variada. Além disso, a percepção do risco varia com cada sujeito e depende da sua idade, experiências encetadas, características do grupo envolvido nessas experiências, contexto, condições climatéricas, entre outros fatores.

O risco assume muitas vezes e erradamente uma conotação negativa, sendo que para muitas pessoas risco é sinónimo de perigo. No entanto, Lindon (2011) diferencia risco e perigo: perigo é uma situação física que pode potencialmente oferecer danos ou consequências indesejáveis e risco é a probabilidade de existência de danos ou consequências indesejáveis resultantes de uma situação de perigo.

No entanto, a obsessão pela segurança gera alguma controvérsia, uma vez que o afastamento das crianças de todas as fontes de perigo possíveis poderá retirar-lhes a oportunidade de desenvolver capacidades para se protegerem a si próprias. Como resultado as crianças tornam-se totalmente dependentes dos adultos e completamente despreparadas para enfrentar o mundo real.

Na perspetiva de Tovey (2007), um ambiente seguro é aquele onde a segurança não é vista como a possibilidade de eliminar todos os perigos possíveis, mas oferece espaço para explorar, experimentar coisas e assumir riscos. De facto, como salienta Lindon (2011), “não existem espaços cem por cento seguros, onde não haja qualquer probabilidade de ocorrerem acidentes, por mais bem supervisionados que estes sejam” (p. 3). Por isso, não desvalorizando a importância de minimizar os perigos que possam pôr em causa a integridade física das crianças, a existência de um risco controlado é algo fundamental para o seu desenvolvimento integral. Logo, privar as crianças de um espaço recreio que permita uma ampla variedade de experiências, bem como a utilização de recursos e materiais diversificados apenas em nome de uma

pretensa segurança, não pode constituir uma finalidade a ser alcançada, se atendermos às já referidas necessidades de desenvolvimento integral das crianças.

Como já foi referido anteriormente, só o contacto com situações de risco permite que as crianças aprendam a gerir esses mesmos riscos e desenvolvam capacidades para se protegerem a si próprias, o que lhes permite tomar decisões no sentido de evitar resultados indesejáveis, sem que seja necessária a interferência sistemática de um adulto.

Claro que na criação de um espaço recreio, um dos fatores de maior importância a considerar é certamente a sua segurança, sendo que esta deve ser garantida a todos os níveis, através da seleção de materiais adequados de construção, do tipo de piso, infraestruturas e vedação, bem como do tipo de equipamentos selecionados para o espaço. Mas um espaço aberto e dinâmico, por potenciar um maior leque de experiências e possibilidades de movimento, não possui a segurança associada à estabilidade de um espaço interior e fechado e que, ainda assim, não é isento de risco.

Como refere Casey (2007), um risco aceitável não impossibilita acidentes, mas é percecionado pelas crianças como algo que deriva das suas escolhas e da forma de lidar com ele. Todavia, uma visão deturpada do fator risco como algo que não traz quaisquer benefícios para as crianças, bem com a preocupação excessiva com a segurança da criança poderá resultar naquilo que Gill (2007) descreve como "aversão ao risco", e que nada mais é do que a procura sistemática de afastamento das crianças de tudo aquilo que lhes poderá vir a causar um dano efetivo. É esta procura que faz com que, muitas vezes, pais e professores optem por realizar determinada tarefa pelas crianças em vez de lhes dar a oportunidade de se mostrarem capazes de a desempenhar com sucesso. Ora, tem de fazer parte da educação das crianças o experimentar e realizar tarefas diversificadas, que, numa fase inicial, podem ser acompanhadas pela supervisão de um adulto que as apoie. Mas uma vez que estas tenham adquirido as capacidades relevantes para as realizar, e percecionado os caminhos que podem conduzir a colocar em risco a sua segurança, devem poder desempenhá-las com autonomia e responsabilidade.

Quando uma criança está numa situação em que há probabilidade de risco, o papel do adulto deverá ser o de dar um voto de confiança à criança de modo a encorajá-la a desafiar as suas capacidades e a explorar os seus limites. Não deve por isso manifestar uma excessiva preocupação e assumir que à partida a criança não será capaz, fazendo determinada atividade por ela, proibi-la ou impedi-la de levar a cabo uma determinada experiência. "Assumir riscos faz parte da vida. O ser capaz de

avaliar e gerir uma situação de risco são capacidades necessárias para se sobreviver” (Tovey, 2007, p.103). E Gladwin (2008) vai mais longe quando afirma que as crianças precisam de experienciar situações de risco, não apenas como forma de desenvolver a sua capacidade de gestão dessas mesmas situações, mas também para desenvolverem relações sociais com as outras crianças, o que permite o seu crescimento em termos físicos, emocionais e sociais.

Em resumo, é importante que as crianças aprendam a avaliar e assumir riscos, cabendo ao adulto a missão de permitir-lhes uma ampla gama de oportunidades para decidirem por si próprias o nível de risco, em lugar de tomarem decisões por elas (Lindon, 2011). E se tentarmos eliminar o risco totalmente, algo que provavelmente é impossível, eliminamos grande parte da excitação e do desafio associado ao ato de brincar, assim como diminuímos a qualidade das experiências em que a criança se encontra envolvida. Tal tentativa pode ter um enorme efeito de desmotivação na criança e empurra-la para locais onde o risco pode ser bem mais sério e real, como sítios com elevado tráfego ou determinados locais no interior dos edifícios, como escadas e varandas. Para Gill (2007), esta é a consequência mais imediata dos atos proibitivos, uma vez que a maioria das crianças tem um “apetite” por assumir riscos que, se não for alimentado de alguma forma, pode empurra-las de facto para situações em que se expõem a um risco maior. Quando um espaço, bem como os equipamentos a ele associados, não oferece desafio e existe uma excessiva confiança por parte da criança de que a segurança está assegurada, pode fazer com que esta se sinta desmotivada acabando por abandonar a atividade ou mesmo crie algum nível de perigo no ambiente através do modo de uso de equipamentos, ou no tipo de comportamentos com outras crianças (Lindon, 2011).

Assim, o espaço recreio encerra certamente vários riscos. Contudo, estes devem ser controlados e não eliminados (Pereira et al., 2003). Pelo que uma nova perceção do papel do risco na preparação das crianças para a vida necessita de ser interiorizada pelos agentes educativos. De facto, grande parte dos acidentes que ocorrem durante o tempo de recreio decorre da deficiente organização do espaço, bem como das condições de segurança dos seus equipamentos. Estudos como os de Mack, Hudson & Thompson (1997), Bond & Peck (1993) e Howard et al. (2005), desenvolvidos na América do Norte (Estados Unidos e Canadá), coincidem na constatação de que as principais causas de acidente com lesões graves no recreio escolar deve-se precisamente aos equipamentos, principalmente no que se refere à altura em que se encontram do solo e ao pavimento desadequado para amortecer as quedas, quando o mesmo se encontra asfaltado ou cimentado ou ainda se encontra apenas com terra ou

relva, por a capacidade de diminuir o impacto da queda variar com o desgaste e condições climáticas.

Embora estes estudos o não refiram de forma clara, as descrições de recreio apresentadas parecem corresponder à tipologia do modelo tradicional. Este facto pode ser interpretado de forma dissemelhante, porque se, por um lado, acentua os perigos do recreio cujo design se insere neste modelo, por outro, não suscita uma verdadeira análise comparativa com o Espaço de Recreio Aventura no que se refere ao número de acidentes e causas dos mesmos. Ainda assim, importa ainda adicionar os riscos efetivos associados ao modelo tradicional já anteriormente referidos, e que se relacionam com o efeito negativo nas crianças decorrente da sua pobreza e monotonia. Por isso, a apologia do modelo aventura, por potenciar a liberdade e a autonomia das crianças, se devidamente doseada e supervisionada, não pode ser confundida com o caminho que conduz a uma escalada do risco mas antes possibilita o desenvolvimento de uma postura cada vez mais responsável da criança no decurso das suas brincadeiras.

2.5 - O ESPAÇO RECREIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM FORMAL

Vimos como o espaço recreio se revela essencial para as crianças brincarem e como o seu design pode favorecer ou não a riqueza das experiências nele encetadas. Todavia, o espaço recreio pode revelar-se um recurso valioso para a promoção de diversas aprendizagens contempladas no currículo. Podem também em simultâneo desenvolver-se a cooperação, o espírito de equipa e a responsabilidade das crianças. Também, a implementação de experiências educativas fora da sala de aula, mas ainda no contexto escolar, pode revelar-se um contributo importante na aquisição de atitudes e comportamentos considerados necessários no decurso de atividades fora da escola nas denominadas visitas de estudo.

De seguida, vão ser exemplificadas algumas das potencialidades do espaço recreio na aprendizagem de determinadas áreas curriculares ou que a elas são transversais, como é o caso da Educação Ambiental. Esta exemplificação não pretende ser exaustiva, nem incluir todas as áreas curriculares do 1.º Ciclo, mas apenas salienta potencialidades que, fazendo fé da opinião já expressa no Capítulo I de uma frequente desvalorização do espaço exterior, se revelam desconhecidas ou pouco trabalhadas pelos professores. Certamente que estas potencialidades variam com as características do espaço recreio de cada escola, nomeadamente, com o tipo de

design que o mesmo apresenta. Mas, apenas se pretende alertar para algumas dessas potencialidades no sentido de despertar os docentes para a necessidade de uma maior valorização do espaço recreio.

2.5.1- EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA

Começa-se pela área que os professores mais facilmente associam ao espaço recreio: a Expressão e Educação Físico-Motora (Marques et al., 2001). Por norma, a dimensão do espaço e as infraestruturas nele colocadas oferecem um leque de oportunidades para o desenvolvimento físico das crianças.

Através do desenvolvimento de atividades ou jogos no espaço recreio, o professor trabalha diferentes competências motoras muito importantes para o crescimento das crianças. Estas capacidades incluem as (1) locomotoras, como por exemplo, andar, correr, saltar, rebolar, as (2) não-locomotoras, fletir, levantar, balançar, girar, e as (3) manipulativas, como atirar, apanhar, pontapear ou fazer saltitar uma bola (Kostelnik et al., 2007, em Wilson, 2008). Simultaneamente, quando as crianças estão envolvidas em atividades físicas não estão a desenvolver apenas as suas competências motoras, mas também outras competências não menos importantes como a perceção espacial e a capacidade de equilíbrio. Além disso, a atividade física favorece o bem-estar psíquico e o bom funcionamento de todos os sistemas internos do corpo humano – respiratório, circulatório, digestivo e excretor.

De facto, o desenvolvimento da atividade física exercida diariamente poderá fazer uma diferença positiva na saúde e bem-estar das crianças. Desta forma, a promoção de atividades e jogos relacionados com a atividade física como jogos com estações de atividades, jogos de futebol, corridas, etc., poderá constituir uma grande mais-valia para as crianças.

Wilson (2008) acredita que durante a atividade física as crianças desafiam as suas capacidades, desenvolvendo uma componente muito importante para o seu desenvolvimento físico, a autoconfiança. Assim cabe ao professor, aquando da realização da atividade física no espaço de recreio, estar atento aos comportamentos das crianças, para que possa agir, quando necessário, no sentido de as apoiar quando estas não se sentem capazes de desempenhar determinada tarefa, encorajando-as a continuar a tentar ou dando um reforço positivo perante uma tarefa desempenhada com sucesso.

Como já foi referido anteriormente, o espaço de recreio oferece desafio e permite que crianças levem as suas capacidades ao extremo. No entanto, perante uma situação

desafiadora as crianças devem ter a liberdade de decidir por si próprias se se sentem preparadas. Estas devem ser livres para explorar as suas capacidades apenas até onde se sentirem seguras, sendo que ao professor será atribuído o papel de incentivar a sua autoconfiança e não assustá-las ou forçá-las, pois isto poderia resultar na inibição da criança, bem como do seu desenvolvimento. Simultaneamente, perante uma situação desafiadora, o professor não deve também deixar transparecer uma excessiva preocupação, uma vez que esta atitude também pode pôr em causa o desenvolvimento da autoconfiança da criança.

2.5.2- CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O espaço recreio das escolas tem por norma a presença de elementos naturais ou mesmo pequenos espaços ajardinados ou até pequenas áreas arborizadas mais ou menos estruturadas. Algumas escolas possuem mesmo pequenas bolsas de natureza, que em tudo se assemelham à dinâmica dos ecossistemas naturais. Infelizmente, alguns destes espaços são interditos às crianças por razões que não merece a pena repetir.

Sempre que um professor está desperto para valorização dos espaços referidos, as crianças podem ser estimuladas a explorar os materiais que a natureza oferece o que permite o seu envolvimento em atividades estimulantes e interessantes. E como já foi anteriormente referido, o mundo natural oferece uma incrível riqueza de experiências sensoriais, permitindo a manipulação de recursos naturais como folhas, arbustos, flores, terra, rochas, etc. o que oferece grandes oportunidades para fomentar o crescimento das crianças em todos os domínios de desenvolvimento.

Segundo Wilson (2008) as crianças são naturalmente curiosas e possuem um fascínio pelo mundo natural. A beleza e mistério que o caracterizam desencadeiam nas crianças a necessidade de explorar e experimentar e não apenas olhar ou apreciar. Estas são atraídas por aquilo que elas podem ver, sentir, ouvir ou cheirar.

Uma vez que o mundo natural é dinâmico e nele ocorrem diversos fenómenos e situações interessantes, as crianças sentem-se naturalmente motivadas a descobrir por si próprias respostas na procura de satisfazer a sua curiosidade e compreensão desse mesmo mundo. Deste modo, cabe ao professor aproveitar o espaço recreio como recurso para o envolvimento das crianças em atividades simples como representar os materiais naturais através de pinturas ou desenhos, fazer impressões ou registar texturas ou misturar esses materiais para que as crianças se familiarizem com as suas características e propriedades físicas (Wilson, 2008).

Por outro lado, “uma forma das crianças poderem tornar-se intimamente familiarizadas com a natureza é através da jardinagem, onde elas são ativas em ações como cavar, semear, plantar, regar e colher” (Tovey, 2007, p.69), uma vez que quando se envolvem em ações como as descritas, e deixam de ser meros observadores passivos, uma relação mais profunda e mais duradoura se estabelece. De facto, a criação das denominadas hortas pedagógicas em muitas escolas, constitui por vezes a única iniciativa em que uma verdadeira interação entre a sala de aula e o espaço exterior tem lugar, muita embora esta afirmação não se baseie em nenhum levantamento rigoroso efetuado, mas decorre da mera perceção do que ocorre em várias escolas de que se tem conhecimento. O envolvimento dos professores em hortas pedagógicas talvez decorra do apoio que os mesmos têm tido por parte das autarquias locais, uma vez que várias fornecem apoio técnico e documental. Por exemplo, Pereira & Marques (s.d.) foram responsáveis por uma interessante brochura de apoio à divulgação das hortas pedagógicas publicada pela Câmara Municipal de Lisboa, onde se fornece informação sobre as mesmas e se inclui ainda algumas sugestões de atividades.

Os animais são também alvo de grande interesse da parte das crianças. A observação das suas características, o que comem, como se movem, de que forma interagem, é uma atividade particularmente valorizada pelas crianças. De acordo com White & Stoecklin (2008), “uma das melhores formas de promover a empatia das crianças com o mundo natural é cultivar o relacionamento com os animais” (p. 3).

De facto, é menos comum a existência intencional de animais no espaço escolar nas escolas portuguesas dos meios urbanos, embora haja conhecimento de que algumas possuem cães de guarda e mais raramente, criação de animais domésticos. Todavia, nas dominadas bolsas de natureza, e igualmente em associação com as hortas pedagógicas, há um conjunto de animais que ocorrem e que possibilitariam o design de atividades interessantes, visando o seu conhecimento, identificação do seu papel ecossistémico e/ou utilidade para o ser humano.

Wilson (2008) refere ainda o papel preponderante do professor no desenvolvimento do pensamento da criança. Este deverá procurar “estimular o seu espírito de investigação científica” através do diálogo sobre aquilo que observam, experimentam e a forma como exploram os materiais da natureza, questionando-as e incentivando-as a fazer perguntas e comentários.

Todas estas experiências positivas em espaço escolar podem ajudar as crianças a vencer medos, fobias e preconceitos para com a natureza em geral ou para com

determinadas formas de vida em particular, e que mais tarde podem constituir verdadeiros obstáculos para a compreensão e o respeito pelo mundo natural. Podem ajudar mesmo as crianças a desenvolver uma espécie de intencionalidade para com o mundo natural, algo que constitui o começo do desenvolvimento da interiorização de uma ética ambiental numa fase da vida em que atitudes e valores básicos são estabelecidos (Wilson, 2008). E na perspectiva de Malone & Tranter (2003), “tendo em conta as experiências limitadas das crianças, as escolas e os espaços recreio são cada vez mais um dos poucos locais onde estas experiências podem ganhar vida” (p. 300).

De facto, Sobel (2004) refere um estudo implementado por Margarete Harvey que envolveu 21 escolas do 1.º Ciclo no sul de Inglaterra. Estas escolas tinham um leque diferenciado de tipos de espaço recreio, desde os pavimentados de forma indiferenciada até aos que se encontravam completamente naturalizados com a presença de zonas arbóreas, lagos, refúgios e jardins, o que parece traduzir pelo menos dois dos quatro tipos de espaço recreio anteriormente apresentados: o tradicional e o espaço aventura. Embora não haja referência ao tipo de atividades desenvolvidas pelos professores no espaço recreio, a referida investigadora chegou a algumas conclusões relevantes para o presente trabalho: (1) a posse de maior conhecimento botânico pelas crianças cujos espaços recreio se encontravam naturalizados; (2) uma correlação direta entre o seu conhecimento de ciências naturais e a quantidade de vegetação e complexidade da paisagem do seu recinto escolar; (3) um gosto intelectual maior pela natureza por parte daqueles que estudavam em escolas mais naturalistas; (4) uma menor predisposição para aceitar o controlo da natureza por via tecnológica nas crianças destas mesmas escolas.

Este estudo apoia de facto a ideia de que o contacto com um espaço escolar mais naturalizado permite desenvolver nas crianças a dimensão ética a que Wilson faz referência. Simultaneamente o estudo referido volta a remeter-nos para a importância do design do espaço recreio a que se tem feito continuada referência.

2.5.3- MATEMÁTICA

Relativamente à área curricular de Matemática, o espaço recreio pode ser também utilizado como recurso para o desenvolvimento de determinadas competências. De acordo com Dubiel (2000), “levar a matemática para fora da sala de aula permite que as crianças possam experienciá-la, podendo verificar que esta está em todo o lado e não apenas nos livros didáticos, e divertir-se com ela” (p. 2).

Desde cedo as crianças lidam com o ato de contar, primeiramente quando observam os adultos nas mais variadas situações do dia-a-dia e que passam por diversas atividades domésticas, compras no supermercado e em outras lojas, etc. Uma vez que o espaço recreio das escolas tem diversos elementos e materiais das mais variadas cores e formas, uma maneira de os professores consolidarem a competência de “contar” é incentivar as crianças a fazer contagens no exterior. Desta forma, estas poderão envolver-se em atividades como, por exemplo, contar os pássaros em cima de uma árvore, contar pedrinhas no chão, contar as folhas das árvores caídas no chão, contar sementes ou plantinhas que brotam da terra, etc. Mas rapidamente poderão partir para operações mais complexas como estimar quantidades, comparar padrões, formas de objetos e suas propriedades, identificar simetrias, calcular, medir e comparar distâncias e ainda resolver desafios ou problemas matemáticos.

Concretamente, o ato de medir através do uso de medidas convencionais e não convencionais pode ser uma atividade estimulante para as crianças e fácil de realizar, suscitada igualmente pela presença de elementos naturais, e que poderá ser estimulado no cálculo de distâncias entre objetos e equipamentos presentes.

Segundo Wilson (2008), as crianças começam a adquirir a noção de medida quando comparam tamanhos de objetos. Atendendo ao facto de que os materiais naturais variam consideravelmente em tamanho e peso, se os professores permitirem a sua manipulação estarão a ajudar as crianças a melhor compreender a noção de medida, bem como a aprender a comparar os tamanhos dos materiais, registando, por exemplo, o crescimento das plantas ou fazendo medições para a criação de um canteiro. Assim sendo, as crianças começam por compreender o conceito de grande e pequeno, evoluindo mais tarde, por meio de comparações, para uma compreensão mais precisa da medição, em noções como “maior que”, “menor que”, “mais leve do que”, “mais pesado do que”, etc. Quando as crianças adquirirem o nível de compreensão mais elevado, já são capazes de utilizar instrumentos de medição, fazendo medições precisas dos materiais naturais do espaço de recreio, ou utilizando esses próprios materiais para fazer medições de outros materiais ou objetos.

Jackson (2008) refere ainda que o espaço recreio, para além dos exercícios de medição e estimativa referidos, oferece um espaço amplo para a exploração de conceitos como a área e o perímetro. E tendo em conta a dimensão do espaço recreio, bem como os materiais nele disponibilizados, uma competência que também pode ser fortemente desenvolvida nas crianças é a perceção espacial. Uma vez, que neste espaço as crianças podem deslocar-se amplamente, interagindo com os materiais

naturais, os professores podem explorar noções como longe, perto, em cima, em baixo, atrás, à frente e ainda a noção de lateralidade (a noção de esquerda e direita).

2.5.4 - LÍNGUA PORTUGUESA

No que concerne à área curricular de Língua Portuguesa, o espaço recreio poderá também ser um espaço bastante enriquecedor para o desenvolvimento de atividades.

Vários professores no seu quotidiano escolar levam os seus alunos para o exterior, aproveitando o espaço recreio para a leitura de histórias ou livros, uma vez que este espaço oferece um ambiente mais agradável, acrescentando um maior interesse à atividade da leitura. O ambiente natural com a sua diversidade de materiais cativa as crianças, uma vez que estas valorizam bastante o saírem das suas rotinas diárias. As crianças acham divertido deslocarem-se para o espaço exterior e sentarem-se na relva, em cima de uma rocha ou mesmo no tronco de uma árvore, em vez de ouvirem as histórias dentro da sala de aula, sentados nos seus lugares, como é habitual.

Wilson (2008) acresce ainda que “para algumas histórias ou livros o ambiente ao ar livre poderá também fornecer um contexto mais significativo” (p. 68), na medida em que histórias sobre a natureza, lidas num contexto natural, adquirem mais significado para as crianças. Por exemplo, uma história sobre uma árvore poderá ser contada à sombra de uma árvore, ou a leitura de uma história sobre uma flor poderá ocorrer num jardim florido. Neste sentido, histórias que contemplem elementos da natureza podem ser lidas num contexto em que permita precisamente às crianças o contacto com pelo menos alguns dos elementos descritos.

Ainda no que se refere ao exercício da leitura, o espaço recreio pode também ser um espaço convidativo para que as crianças realizem as suas leituras individuais ou a pares. De facto, muitas vezes as crianças trocam as brincadeiras e os jogos de teor mais físico pelo recato associado à leitura de uma história de que gostam ou que lhes desperte interesse, partilhando-as com os amigos.

Para além da leitura, outra competência que poderá ser fortemente desenvolvida no espaço recreio é a da escrita. Neste sentido, as crianças não devem ser limitadas ao espaço de sala de aula no desenvolvimento da sua capacidade escrita uma vez que, mais uma vez, o dinamismo e os materiais presentes no espaço recreio, bem como a e variedade de situações que nele ocorrem, poderão incentiva-las a darem asas à sua criatividade.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA

3.1 - INTRODUÇÃO

Este capítulo descreve a metodologia de investigação adotada no presente estudo, bem como a constituição, caracterização e critérios de seleção das amostras. De seguida, apresentam-se os instrumentos utilizados e o processo de validação dos mesmos. Por fim, é apresentado o trabalho de campo realizado nas escolas, assim como indicados os princípios associados ao tratamento dos dados.

3.2 - FINALIDADES GERAIS DO ESTUDO

Tal como foi referido na introdução, o presente estudo teve como principais finalidades verificar as características do espaço recreio de diferentes escolas situadas na área de Lisboa, assim como saber a utilização dada pelos professores desse mesmo espaço, principalmente para o desenvolvimento de atividades formais relacionadas com as diferentes áreas curriculares.

O estudo insere-se numa abordagem de teor qualitativo/interpretativo, em que o investigador, movido parcialmente de um quadro teórico, visitou e observou diferentes escolas e interpretou as respostas dadas por um leque de professores, procurando atribuir o significado que lhe pareceu mais correto, assumindo a natureza subjetiva da sua análise (Coutinho, 2013).

Assim, pretende-se a interpretação contextualizada dos dados e não a sua generalização. Todavia, considera-se que se respeitou o princípio defendido por Guba & Lincoln (1988) de que qualquer processo de pesquisa, independentemente do paradigma em que se movimenta, tem de ter valor próprio, aplicabilidade, consistência e neutralidade.

3.3 – CONSTITUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Na apresentação e caracterização das amostras contempladas no estudo, começa-se por referir a constituição e caracterização da amostra de escolas selecionadas, e, em seguida, a constituição e caracterização da amostra de professores que foram inquiridos.

3.3.1 – AMOSTRA DE ESCOLAS

No presente estudo foram selecionadas e analisadas as características do espaço recreio de 15 escolas situadas nos concelhos de Lisboa e Odivelas. Estas escolas apresentavam características distintas em termos do seu espaço físico, no sentido de não corresponderem todas à mesma tipologia de construção. De facto, é frequente verificar-se a existência de escolas muito semelhantes em vários pontos do país, por corresponderem a uma dada tipologia de construção que foi adotada durante um dado período de tempo. Talvez o exemplo paradigmático desta situação sejam as antigas escolas do ensino primário construídas durante o Estado Novo e que permanecem ainda algumas delas em funcionamento. Depois do 25 de abril, a expansão da rede escolar seguiu este princípio de privilegiar uma determinada tipologia dominante, associada agora a um período temporal mais curto. Assim, é neste sentido que se afirma que as escolas selecionadas eram diferentes tipologicamente.

3.3.2 – AMOSTRA DE PROFESSORES

A amostra de professores foi constituída por 43 docentes, todos do sexo feminino, entre os quais 21 lecionavam o 3.º ano de escolaridade e 22 o 4.º ano. As professoras inquiridas tinham idades muito diversas, mas com uma maior incidência nos seguintes intervalos de idades: 36-40 anos, 15 docentes, e 30-35 anos, onze docentes, intervalos que correspondem a 60,5% da amostra. O número de docentes com menos de 30 anos e acima de 55 foi muito diminuto, estando apenas, e respetivamente, um e dois docentes nessa situação (Figura 5).

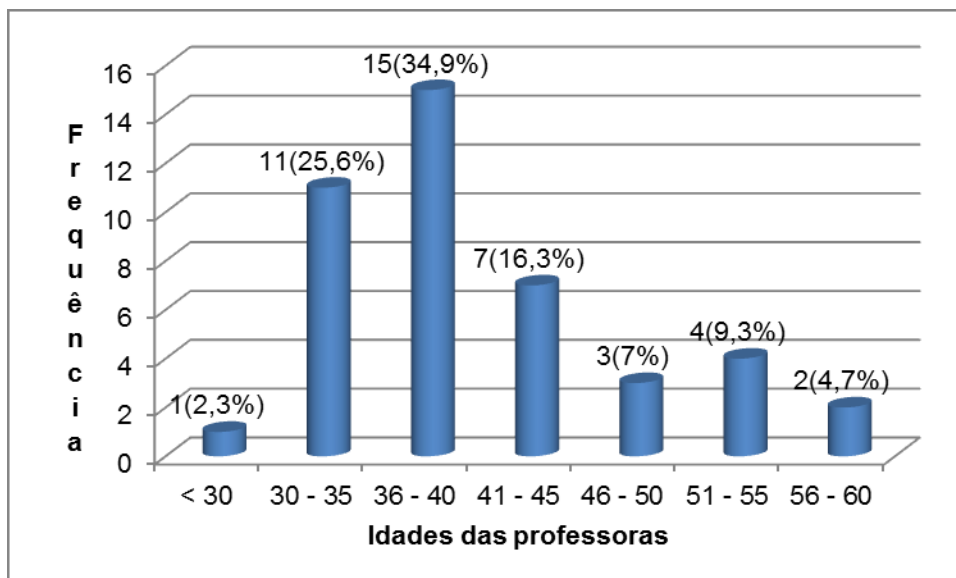


Figura 5: *Frequência das idades das professoras em função dos intervalos considerados.*

No que se refere ao tempo de serviço em anos letivos das professoras, este situava-se no caso de 19 docentes entre os 11 e os 15 anos e de nove docentes entre os 5 e 10 anos. Nestes dois intervalos situa-se 65,2% da amostra. De salientar ainda que cinco professoras tinham mais de 30 anos de serviço (Figura 6).

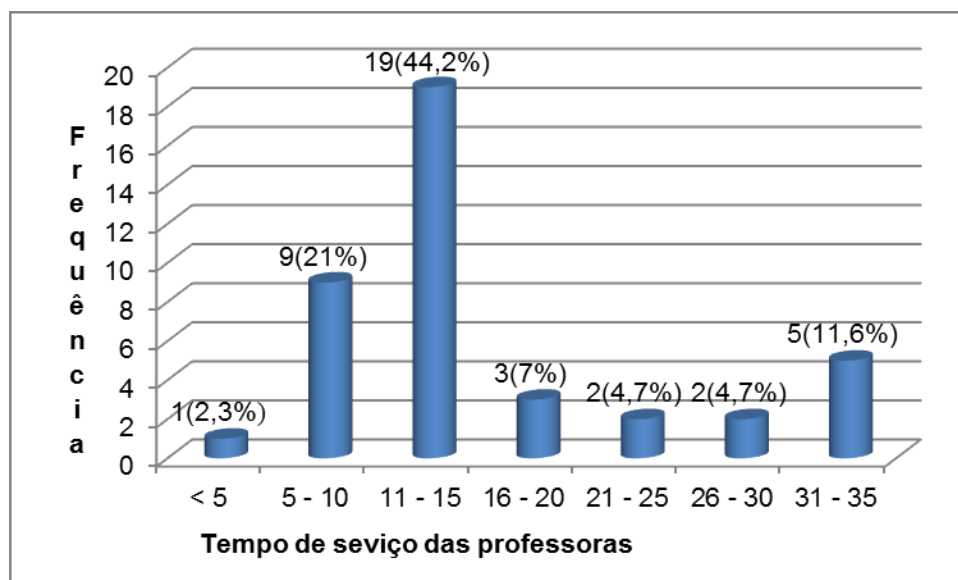


Figura 6: *Tempo de serviço das professoras em número de anos letivos, considerados dentro dos intervalos apresentados. Nota: Duas das professoras não responderam a esta questão.*

Relativamente ao número de anos em que as professoras lecionavam nas escolas em que foram inquiridas, constatou-se que apenas duas se encontravam ainda no primeiro ou no segundo ano. As restantes 41 eram docentes do estabelecimento há pelo menos três anos, estando mesmo seis há mais de dez, o que corresponde a 95,4% da amostra (Figura 7).



Figura 7: Número de anos em que as professoras lecionavam nas escolas onde foram inquiridas.

Para efeitos do presente estudo foram considerados intervalos de permanência desiguais: 1-2 anos; 3-10 anos e mais de 10 anos. De facto, dadas as finalidades já expressas do presente estudo, aquele que foi considerado mais relevante foi o intervalo de um a dois anos, por corresponder a uma situação de reduzida permanência na escola, o que poderia resultar num maior desconhecimento das características e potencialidades do espaço escolar.

Quanto às habilitações académicas das professoras, a sua grande maioria, 41, possuía uma licenciatura e apenas duas, um curso de mestrado. A licenciatura foi obtida fruto da frequência maioritária do curso de Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, 19, sendo que as restantes professoras frequentaram o curso de Professores do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com variantes em diferentes áreas curriculares (Quadro 2).

Quadro 2: *Habilitações académicas das professoras.*

Habilitações académicas das professoras com indicação dos cursos concluídos (N= 43 professoras)	Frequência
<i>Licenciatura</i>	41
1º Ciclo do Ensino Básico	19
1º/2º Ciclo do Ensino Básico	2
1º/ 2º Ciclo do Ensino Básico variante Matemática/Ciências da Natureza	7
1º/2º Ciclo do Ensino Básico, variante Português/Francês	3
1º/2º Ciclo do Ensino Básico, variante Português/Inglês	2
1º/2º Ciclo do Ensino Básico, variante Português/História	2
1º/2º Ciclo do Ensino Básico, variante História/Ciências Sociais	1
1º/2º Ciclo do Ensino Básico, variante Educação Física	3
1º/2º Ciclo do Ensino Básico, variante EVT	2
<i>Mestrado</i>	2
Mestrado em Educação	1
Mestrado em Perturbações da Linguagem e da Fala	1

Em relação às instituições onde as professoras adquiriram o seu grau académico, 17 inquiridas afirmaram ter frequentado o Instituto de Ciências Educativas, oito, a Escola Superior de Educação de Lisboa, sete, a Escola Superior de Educação Almeida Garrett e três, a Escola Superior de Educação Jean Piaget. Todas as outras instituições foram apenas referenciadas por uma ou duas professoras no máximo (Quadro 3).

Quadro 3: *Instituições frequentadas pelas professoras. Uma das professoras não respondeu a esta questão.*

Instituições frequentadas pelas professoras (n = 42 professoras)	Frequência
Instituto Superior de Ciências Educativas	17
Escola Superior de Educação de Lisboa	8
Escola Superior de Educação Almeida Garrett	7
Escola Superior de Educação Jean Piaget	3
Escola Superior de Educação São João de Deus	2
Escola Superior de Educação de Torres Novas	2
Escola Superior de Educação de Setúbal	1
Escola Superior de Educação do Algarve	1
Escola Superior de Educação de Portalegre	1

3.4 – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS AMOSTRAS

Os critérios de seleção adotados na seleção das escolas e das professoras inquiridas são apresentados de seguida.

3.4.1 – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS

Como já foi referido, a amostra do presente estudo é constituída por 15 escolas dos concelhos de Lisboa e Odivelas. Esta seleção ocorreu exclusivamente tendo por critério o de proximidade em relação ao local de residência da investigadora, conjugado com o facto de todas se encontrarem geograficamente próximas entre si. Este critério visou facilitar as sucessivas deslocações por parte da investigadora.

Com o objetivo de obter a autorização por parte dos responsáveis de agrupamento onde estavam inseridas as escolas do 1.º Ciclo selecionadas para desenvolver o presente estudo, foi elaborada uma carta de pedido de autorização (Anexo 1) dirigida aos respetivos diretores. Esta carta foi entregue pessoalmente na secretaria de cada uma das escolas sede de agrupamento juntamente com um papel assinado pelo orientador que comprovava a frequência da investigadora no Curso de Mestrado em Didática das Ciências da Natureza na Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como continha a indicação do teor do trabalho a desenvolver e que estaria relacionado com o espaço escolar (Anexo 2). A resposta à carta de pedido de autorização por parte de cada um dos diretores dos agrupamentos de escolas foi efetuada através do correio eletrónico ou por telefone. De salientar, o caso de dois agrupamentos de escolas em que os diretores agendaram uma reunião na escola-sede, tendo nela sido entregue à investigadora uma autorização escrita para desenvolver o trabalho nas escolas do 1.º Ciclo pertencentes aos respetivos agrupamentos.

De seguida, e após terem sido dadas as autorizações com indicação dos nomes dos coordenadores(as) das escolas, estes foram contactados com a finalidade de agendar um dia para implementação do trabalho de campo necessário ao presente estudo.

Deve ser referido que todo o processo de contacto com os diretores das escolas sede de agrupamento e o agendamento do dia de visita às escolas do 1.º Ciclo decorreu durante um período de aproximadamente mês e meio, desde o início do mês de fevereiro até meados do mês de março no ano de 2011. Este tempo, que se considera algo excessivo, deveu-se principalmente à demora de resposta de um dos agrupamentos à carta de pedido de autorização e ainda à recusa de outros dois diretores ao pedido referido, alegando o envolvimento dos docentes em outras atividades, o que obrigou a novos contactos com outros dois agrupamentos inicialmente não contemplados na seleção inicial.

3.4.2 – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PROFESSORES

A escolha dos professores a inquirir acabou por decorrer da seleção das escolas do 1.º Ciclo contactadas através da sede de agrupamento e em que foi conseguida a necessária autorização. Ainda assim, optou-se por não inquirir todos os professores mas apenas os que se encontravam a lecionar o 3.º e 4.º ano de escolaridade. Esta opção foi motivada por se considerar que, fruto dos conteúdos programáticos, e também do próprio desenvolvimento das competências de escrita das crianças, os professores a lecionar nos referidos anos poderiam eventualmente recorrer-se do espaço recreio para abordar conteúdos relacionados com um leque mais diversificado de áreas curriculares que não meramente a expressão físico-motora. Simultaneamente, e visto que em muitas escolas se verifica o princípio da continuidade pedagógica, os professores dos dois últimos anos estariam em melhores condições para avaliar em que ano ou anos de escolaridade a utilização do espaço exterior para o desenvolvimento de atividades com os alunos se revelaria mais adequada, um dos aspetos que se procurava saber.

Ainda assim, e porque o número de docentes nas condições referidas era muito diferente de escola para escola, optou-se inicialmente por uma escolha aleatória de três docentes por cada, para permitir uma maior variabilidade de proveniência dos docentes. Esta escolha acabou por não ser aleatória, uma vez que foram os coordenadores que acabaram por selecionar as professoras, tendo por base critérios não explicitados. Esta seleção só não foi aplicada em duas das escolas, visto apenas terem duas professoras cada uma delas a lecionar nos anos de escolaridade referidos.

3.5 – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

No presente estudo recorreu-se à observação e ao inquérito como técnicas de recolha de dados, tendo sido utilizados os seguintes instrumentos: uma grelha de observação do espaço recreio das diferentes escolas (Anexo 3), e um questionário que foi aplicado à amostra de professoras anteriormente apresentada, bem como aos respetivos coordenadores das diferentes escolas de 1.º Ciclo (Anexos 4 e 5).

3.5.1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

A grelha de observação tinha como objetivo efetuar um levantamento dos aspetos mais relevantes para a caracterização do espaço recreio das diferentes escolas, sendo estes: a dimensão do espaço envolvente ao edifício escolar, o tipo ou tipos de piso

predominantes, a sua cobertura, o material ou materiais utilizados na sua vedação, o seu estado de conservação, a avaliação do seu nível de segurança, a sua supervisão, os equipamentos presentes, a presença de outras infraestruturas, o tipo de coberto vegetal presente, a presença de animais, a possibilidade de acesso dos alunos aos diferentes espaços e a inserção do espaço recreio num dos tipos associados à tipologia apresentada e discutida no capítulo anterior: tradicional, designer, aventura e criativo.

3.5.2 – QUESTIONÁRIO

No que diz respeito ao questionário, este era constituído por perguntas abertas e fechadas, e tinha os seguintes objetivos principais:

- (i) recolher as apreciações das professoras sobre o espaço recreio das suas escolas, bem como dos equipamentos presentes nesse espaço;
- (ii) verificar que atividades eram desenvolvidas nesse espaço, e a sua frequência, assim como as áreas curriculares mais mobilizadas;
- (iii) identificar futuros projetos que as professoras poderiam ter em vista e que implicassem continuadas deslocações dos alunos ao espaço recreio das escolas.

As perguntas do questionário procuraram assim avaliar diferentes dimensões associadas ao espaço escolar. Neste sentido, encontra-se no Quadro 4 a distribuição das perguntas pelo tipo de dimensão considerada.

Quadro 4: *Distribuição das perguntas pelas três dimensões consideradas no questionário.*

Dimensão considerada	Perguntas
Caracterização e melhoria do espaço escolar	1, 2, 3
Risco do espaço escolar para as crianças	4
Utilização do espaço escolar no presente, passado e futuro	5,6,7,8,9,10

Este questionário foi adaptado de modo a ser, de igual forma, aplicado aos coordenadores de cada uma das 15 escolas visitadas. Esta aplicação visou saber a opinião dos responsáveis acerca das características e aproveitamento do espaço recreio da sua escola pelos professores respetivos, partindo-se do princípio que estes poderiam ter uma perceção mais holística dos aspetos já citados. Para além desta função, as respostas dos coordenadores visaram também em parte validar as respostas dadas pelas professoras no já referido questionário aplicado aos docentes.

Embora muito semelhante, o questionário aplicado aos responsáveis teve de sofrer algumas modificações. Assim, a formulação das perguntas 5, 6, 7, 8 e 9, pertencentes à dimensão “utilização do espaço escolar no passado, presente e futuro” foram alteradas no sentido de testar o conhecimento dos coordenadores acerca do aproveitamento do espaço recreio das suas escolas pelos professores. As restantes perguntas pertencentes às dimensões “caracterização e melhoria do espaço escolar”, “risco do espaço escolar para as crianças” e a pergunta 10 pertencente à dimensão “utilização do espaço escolar no passado, presente e futuro” foram exatamente iguais em ambos os questionários (Anexos 4 e 5).

3.6 – VALIDAÇÃO

Ambos os instrumentos utilizados foram validados por dois peritos especialistas em Didática das Ciências que não só tiveram a eles acesso como também aos objetivos do presente estudo. Desta forma, neste ponto descreve-se como decorreu esse processo de validação.

3.6.1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

A grelha de observação construída para a caracterização do espaço recreio das escolas foi enviada a dois peritos com o objetivo de validá-la antes da sua aplicação no presente estudo. Os peritos consideraram que a mesma contemplava todos os itens necessários, não tendo sugerido qualquer modificação.

3.6.2 – QUESTIONÁRIO

O questionário elaborado para o presente estudo foi também enviado aos mesmos dois peritos. As sugestões destes relacionaram-se apenas com pequenas correções em relação às perguntas 5 e 9 do questionário, no sentido de tornar as perguntas mais claras em termos da sua compreensão.

Como foi referido anteriormente, foi construído um questionário para os coordenadores das escolas, adaptado a partir do questionário dos professores. A aplicação deste questionário aos coordenadores teve também como objetivo ajudar a validar as respostas dadas pelas professoras das diferentes escolas, tal como já foi referido. Para tal, as respostas às perguntas 1, 2, 3, 4 e 6, pertencentes as três primeiras à dimensão “caracterização e melhoria do espaço escolar”, dadas pelas professoras e pelo respetivo coordenador foram comparadas, no sentido de se verificar a sua concordância. Nas outras questões, a análise de concordância, foi considerada pouco

pertinente, senão mesmo desadequada. Teve-se sempre consciente que na inquirição das professoras se pretendia essencialmente compreender como cada uma valorizava o espaço recreio no decurso da sua prática pedagógica; já a opinião do coordenador correspondia sempre a uma perceção de teor mais globalizante de atuação de todos os docentes, e que poderia, provavelmente, não ser coincidente.

3.7 – TRABALHO DE CAMPO

Segue-se a descrição das fases de aplicação do trabalho de campo desenvolvido, bem como o período de tempo em que o mesmo ocorreu. Por fim, são salientadas as dificuldades e reações dos coordenadores e das professoras das diferentes escolas essencialmente à aplicação do questionário.

3.7.1 – FASES DE APLICAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

Na descrição das fases de aplicação do trabalho de campo, começa-se por referir o processo de observação do espaço recreio das escolas, e posteriormente o processo de aplicação dos questionários aos coordenadores, bem como às professoras das escolas.

3.7.1.1 – OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO RECREIO DAS ESCOLAS

Após terem sido agendados os dias de visita às escolas do 1.º Ciclo, a partir do mês de fevereiro iniciaram-se as deslocações às diferentes escolas por parte da investigadora, respeitando o dia marcado. Esta deslocação foi invariavelmente efetuada no período da manhã, de modo a se conseguir aplicar o questionário às professoras na pausa letiva que ocorre entre as 10h 30m e as 11h.

Logo após a chegada, procedeu-se à caracterização do espaço recreio de cada escola, tendo-se circulado pelo recinto integral das mesmas, de forma a verificar a presença dos elementos presentes na grelha e ainda proceder a uma breve observação das crianças em contexto de recreio após a aplicação dos questionários. Passado uma semana uma nova ronda de visitas foi efetuada. Esta visou confirmar os dados lançados na grelha de cada escola, uma vez que alguns dos itens foram preenchidos em termos comparativos, como é bom exemplo a avaliação do grau de segurança. Nesta segunda visita, foram tiradas também várias fotografias em cada uma das escolas visitadas, o que possibilitou nova análise comparativa *a posteriori*. Algumas destas fotos foram incluídas na discussão dos resultados, para uma melhor caracterização do espaço escola. A cada escola foi atribuída uma letra de forma a

manter o anonimato das mesmas. As fotografias também não contemplam aspetos associados à interação das crianças, uma vez que os coordenadores assim o exigiram, mesmo sob o compromisso de ocultação da identidade das crianças.

3.7.1.2 – APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS AOS COORDENADORES E ÀS PROFESSORAS DAS ESCOLAS

No dia da primeira visita às escolas, os coordenadores foram primeiramente contactados com a finalidade de relembrar os objetivos do estudo e aplicar o questionário a estes responsáveis.

A partir das 10h30m as professoras encontravam-se disponíveis, uma vez que os alunos iam para o intervalo. Desta forma, o coordenador solicitou a presença das três professoras de 3.º e 4.º ano, por ele anteriormente selecionados, para que estas se reunissem na sala dos professores a fim de preencherem os questionários. Durante este preenchimento, a investigadora esteve sempre presente para ajudar no esclarecimento de qualquer dúvida que surgisse. No entanto, no caso de duas escolas, por razões de atraso e indisponibilidade das professoras no momento de aplicação dos questionários, foi no decurso da segunda visita às escolas que os mesmos foram recolhidos.

3.7.2 – TEMPO DO PROCESSO DE TRABALHO DE CAMPO

No que respeita ao tempo necessário para desenvolver o trabalho de campo, este decorreu durante um período de dois meses, tendo-se iniciado no mês de março e terminado no mês de abril.

3.7.3 – DIFICULDADES E REAÇÕES DOS COORDENADORES E DAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS

O processo associado à aplicação do questionário decorreu sem grandes dificuldades, uma vez que, de uma forma geral, coordenadores e professoras manifestaram disponibilidade para o seu preenchimento. No entanto, importa salientar alguns aspectos menos positivos e que de seguida se relatam: ausência de resposta a algumas perguntas, o que tanto ocorreu em algumas de teor fechado como aberto; algumas respostas incompreensíveis, o que impossibilitou considerá-las na discussão dos resultados.

3.8 – TRATAMENTO DOS DADOS

Para o tratamento dos dados recolhidos foram utilizados dois processos: a estatística descritiva e a análise de conteúdo. Neste sentido, de seguida apresenta-se, primeiramente, os processos utilizados para o tratamento dos dados recolhidos através da grelha de observação, e, posteriormente, para o tratamento dos dados recolhidos através do questionário dos professores.

3.8.1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Relativamente ao tratamento dos dados recolhidos através da grelha de observação, foi utilizada a estatística descritiva na medida em que se pretendeu verificar para cada um dos itens a sua frequência relativa, no sentido de procurar os aspetos dominantes em relação às dimensões observáveis.

3.8.2 – QUESTIONÁRIO

No tratamento dos dados das questões fechadas dos questionários utilizou-se igualmente a estatística descritiva, principalmente ao nível do cálculo de frequências de determinados registos e respostas similares. No que se refere às questões abertas foi realizada uma análise de conteúdo das respostas obtidas. Foram respeitados os princípios definidos por Cohen, Manion & Morrison (2007) identificando unidades de análise, no presente caso frases reveladoras de determinadas ideias, e categorias, que as organizaram em campos mais amplos. Posteriormente foi também verificada a frequência relativa de cada categoria de respostas.

Importa talvez salientar que a referida análise se revelou relativamente facilitada, uma vez que as professoras e coordenadores responderam, na sua maioria, de forma sucinta e objetiva às questões apresentadas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 - INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentam-se os resultados que decorreram do preenchimento das grelhas de análise e que conduziram à caracterização do espaço recreio das diferentes escolas visitadas. Depois apresentam-se os resultados obtidos após análise dos questionários aplicados às professoras. Procede-se por último ao cruzamento das respostas dos coordenadores e professoras sempre que tal se revelou possível e relevante.

4.2 – CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Neste ponto começa-se por caracterizar o espaço escolar das diferentes escolas quanto aos diferentes aspetos particulares que se encontravam contemplados na grelha de análise. Depois, classifica-se o espaço recreio de cada escola, utilizando a tipologia apresentada no capítulo 2. Optou-se na apresentação destes dois pontos por incluir algumas fotografias ilustrativas dos aspetos em discussão.

4.2.1 – ANÁLISE DOS ASPETOS PARTICULARES IDENTIFICADOS NO ESPAÇO RECREIO

Como já foi referido, para a caracterização do espaço recreio das diferentes escolas foi elaborada uma grelha de observação com a finalidade de o caracterizar em vários

aspectos e que depois concorreram para a sua inserção em um dos quatro tipos discutidos anteriormente. A sistematização dos resultados obtidos encontra-se no Quadro 5.

Quadro 5: Neste quadro é sistematizada a informação referente à caracterização de diferentes aspectos do espaço recreio das escolas que foram objeto de investigação no presente estudo.

Aspectos objeto de observação e análise (n = 15 escolas)		Freq.
Dimensão do espaço	Amplio	8
	Intermédio	4
	Reduzido	3
Tipo de pavimento predominante	Cimento	5
	Alcatrão	9
	Gravilha Compactada	1
Cobertura do espaço	Maioritariamente coberto	0
	Parcialmente coberto	0
	Maioritariamente descoberto	15
Material utilizado na vedação do espaço	Grade metálica	14
	Rede metálica	1
Estado de conservação do espaço	Mal conservado	3
	Medianamente conservado	6
	Bem conservado	6
Nível de segurança do espaço	Pouco seguro	5
	Medianamente seguro	7
	Seguro	3
Supervisão do espaço	Presença de supervisão no espaço	15
	Ausência de supervisão no espaço	0
Equipamentos presentes no espaço	Presença de equipamentos de prática desportiva	15
	Ausência de equipamentos de prática desportiva	0
	Presença de equipamentos de parque infantil	7
	Ausência de equipamentos de parque infantil	8
	Presença de equipamentos de recolha de resíduos	13
	Ausência de equipamentos de recolha de resíduos	2
	Presença de equipamentos para triagem de materiais	7
	Ausência de equipamentos para triagem de materiais	8
Outras infraestruturas presentes no espaço	Presença de bancos	10
	Ausência de bancos	5
	Presença de candeeiros	7
	Ausência de candeeiros	8
	Presença de bebedouros	2
	Ausência de bebedouros	13
	Presença de salas de atividades	2
	Ausência de salas de atividades	13
Espaços ajardinados	Presença de espaços ajardinados	1
	Espaços ajardinados não-estruturados	9
	Espaços ajardinados semiestruturados	2
	Espaços ajardinados estruturados	2
	Ausência de espaços ajardinados	3

Animais presentes no espaço	Presença de animais	0
	Ausência de animais	15
Acesso aos diferentes espaços	Condicionado	7
	Livre	8
Tipologia de Espaço de Recreio	Tradicional	4
	Designer	0
	Aventura	0
	Criativo	0
	Outros	11

Assim, no que se refere à dimensão do espaço recreio, oito das escolas visitadas apresentavam um espaço amplo e quatro medianamente amplo. As outras três escolas possuíam um espaço exíguo, que se considera impeditivo da normal implementação das múltiplas atividades estruturadas e não estruturadas que por norma as crianças desenvolvem.

Todos estes diferentes espaços apresentavam áreas impermeabilizadas, e, embora se tivesse identificado três tipos de pavimento diferente, este acabava por oferecer características muito semelhantes no que se refere à fraca proteção ao impacto nas crianças em caso de queda. De entre os tipos de pavimento, o alcatrão foi o material encontrado mais utilizado, presente em nove escolas, seguido do cimento, em cinco, e da gravilha compactada em apenas uma.

No que se refere à cobertura do espaço, as escolas caracterizaram-se em geral por possuir toda a área a descoberto. No entanto, oito das 15 escolas apresentavam um, dois ou mesmo três pequenos telheiros distribuídos pelo espaço em torno do edifício escolar principal.

O material utilizado na vedação dos diferentes espaços visitados era invariavelmente uma espécie de grade metálica, com a exceção de apenas uma escola vedada por uma rede igualmente metálica.

No que diz respeito ao estado de conservação dos espaços das diferentes escolas, estes encontravam-se no geral bem conservados, apresentando, no entanto, quatro dessas escolas, equipamentos muito degradados com destaque para os destinados à prática desportiva (Figura 8).

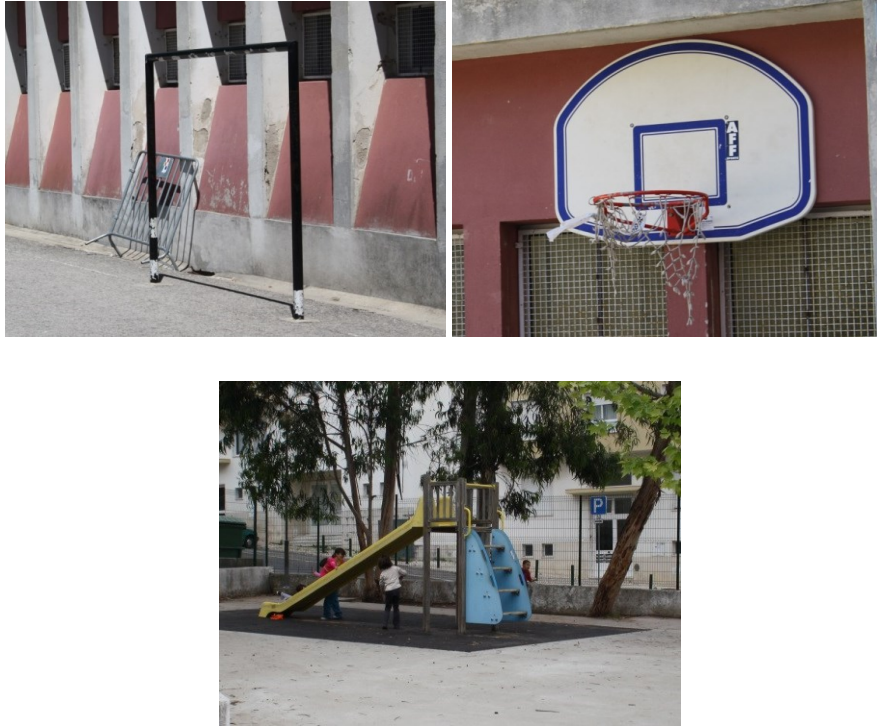


Figura 8: *Três fotografias que ilustram equipamentos muito degradados. As figuras apresentadas em cima foram tiradas na escola D e a apresentada em baixo na N.*

Ainda em outras três escolas, o piso possuía muitas irregularidades, devido à repavimentação em determinados locais. Ainda em outras duas, o desnivelamento do piso era devido à presença de raízes de árvores com alguma idade que o levantavam em vários locais (Figura 9).



Figura 9: *Estas fotografias foram tiradas, respetivamente, na escola A e H e ilustram irregularidades no piso.*

No que se refere ao nível de segurança considerado, os espaços das escolas visitadas caracterizaram-se por possuir um nível de segurança médio. Esta avaliação teve em consideração uma espécie de balanço global para o qual concorreram aspetos como o pavimento, a articulação arquitetónica entre espaços e a presença e eficácia da supervisão. No que se refere ao pavimento, este foi claramente um aspeto pouco

abonatório da segurança das escolas visitadas, visto que, na sua maioria, e tal como já foi salientado, este era de alcatrão ou cimento, materiais que oferecem perigosidade em caso de queda das crianças. Ainda relativamente a outros aspetos que oferecem alguma perigosidade para as crianças, destaca-se o acesso entre os vários patamares do espaço recreio situados em cota de altitude distinta e que era efetuado exclusivamente através de lances de escada (Figura 10).



Figura 10: *Nas fotografias podemos observar escadas de acesso aos diferentes patamares do espaço recreio e que oferecem alguma perigosidade. A fotografia da esquerda foi tirada na escola H e a da direita na L.*

Apenas cinco escolas possuíam um acesso alternativo em rampa, o que fazia diminuir a perigosidade associada à mobilidade entre os patamares referidos (Figura 11).



Figura 11: *Nas fotografias podemos observar rampas de acesso, presentes nas escolas J e D, e que minimizam a perigosidade no acesso a diferentes patamares.*

De salientar, ainda, o caso de duas escolas que apresentavam um espaço ajardinado numa zona de declive, apresentando algum risco de queda para as crianças (Figura 12).



Figura 12: *Fotografias demonstrativas de espaços ajardinados em zonas de declive. A fotografia da esquerda foi tirada na escola B e a da direita na C.*

Todavia, devido à possibilidade de contacto com a terra, no caso da escola C, as crianças gostavam muito de frequentar este espaço, preterindo claramente outros espaços mais estruturados desta escola.

Por fim, como aspeto mais abonatório da segurança das crianças, é de assinalar que todas as escolas tinham supervisão do espaço recreio da responsabilidade de auxiliares de ação educativa e professores. Ainda assim, o facto de a maioria dos espaços recreio estarem dispostos em torno dos edifícios escolares, o que apenas não acontecia em três das escolas visitadas, dificultava esta supervisão. Para além disso, uma das três escolas visitadas, em que o recinto não era à volta do edifício, apresentava falta de pessoal auxiliar.

Os espaços recreio observados possuíam diversos tipos de equipamentos. Assim, todas as escolas apresentavam áreas com equipamentos para a prática desportiva, que ofereciam balizas de futebol e tabelas de basquete. A presença de equipamentos de parque infantil foi verificada também em sete das escolas visitadas. Estes equipamentos eram claramente do tipo tradicional, sendo feitos de ferro e madeira. De salientar que alguns destes equipamentos eram bastante altos em relação à superfície, o que comprometia a segurança das crianças.

O tipo de materiais utilizados na pavimentação das áreas onde estes equipamentos de parque infantil se encontravam, variava entre o asfalto, a gravilha compactada e o tartan. Tartan é um material sintético, impermeável que permite manter o equilíbrio e melhorar o desempenho físico, sendo por isso dos três materiais citados o que oferece maior segurança em caso de queda (Figura 13).



Figura 13: Equipamentos de parque infantil em diferentes tipos de piso. Em cima à esquerda, escola A, equipamento em piso asfaltado; em cima à direita e em baixo à direita, respetivamente escolas M e O, equipamentos em piso tartan; em baixo à esquerda, escola E, equipamento em gravilha compactada.

Quanto à presença de outros equipamentos no espaço escolar, a maioria das escolas, mais concretamente 13, possuía contentores para recolha de resíduos. Em sete destas 13, existiam mesmos equipamentos para a recolha seletiva de resíduos, mais concretamente para colocação de papel (contentor azul) e de embalagens (contentor amarelo). Assim, globalmente, pode considera-se que quase todas as escolas procuravam minimizar a presença de lixo no seu espaço, através da disponibilização de caixotes para o seu depósito, muito embora a aposta na recolha seletiva se encontrar menos generalizada quanto a discussão e abordagem deste assunto nas últimas décadas o faria prever. No que se refere a outro tipo de equipamentos, dez das escolas visitadas possuíam bancos, sete, candeeiros no exterior, e duas possuíam bebedouros (Figura 14).



Figura 14: Quatro fotografias que demonstram a presença de outro tipo de equipamentos presentes no espaço. Em cima à esquerda, contentor para lixo indiferenciado (foto tirada na escola G); em cima à direita, equipamento de triagem de resíduos (foto tirada na escola N); Em baixo à esquerda, presença de bancos (foto tirada na escola O); em baixo à direita, presença de bebedouros (foto tirada na escola M).

No que diz respeito à presença de espaços ajardinados, doze das escolas visitadas possuíam-nos, sendo que estes se encontravam totalmente ausentes nas restantes três. Procurou-se avaliar o seu grau de estruturação, tendo por base, essencialmente, o seu grau de ajardinamento em termos de um crescendo que ia desde um espaço tipo mata até um jardim clássico. Neste sentido, a um espaço ajardinado estruturado corresponde um espaço que se aproxima de um jardim clássico. Pelo contrário, a um espaço ajardinado não estruturado corresponde um espaço que se aproxima de uma mata, isto é, as plantas e árvores presentes não obedecem a um padrão regular. Assim, considerou-se que no caso de nove das doze escolas em que estes espaços estavam presentes, o espaço era semiestruturado, possuindo duas um espaço estruturado e apenas uma possuía um espaço não estruturado, não com as características de um Espaço Recreio Aventura, mas porque o mesmo apresentava ervas altas no seio de árvores e arbustos. Além disso, as crianças não podiam ocupar este espaço por questões de segurança e falta de supervisão. Numa das escolas verificou-se, ainda, a presença de uma horta pedagógica (Figura 15). De salientar ainda que nenhuma das escolas tinha animais domésticos no interior do seu recinto.



Figura 15: *Diferentes tipos de espaços ajardinados identificados nas escolas. Em cima à esquerda, espaço estruturado (foto tirada na escola E); Em cima à direita, espaço semiestruturado (foto tirada na escola F); Em baixo à esquerda, espaço não estruturado; Em baixo à direita, espaço estruturado, correspondendo a uma horta pedagógica (Ambas as fotografias em posição inferior são da escola B).*

Por fim, importa salientar que em sete das 15 escolas se verificavam restrições no acesso das crianças a determinados espaços. Os motivos apresentados foram essencialmente os seguintes: ausência de segurança; rotatividade semanal de um determinado espaço por cada um dos anos de escolaridade, como, por exemplo, no acesso ao campo de jogos. No entanto, nas restantes oito escolas, não se verificou nenhum tipo de condicionamento a nível do acesso ao espaço recreio pelos alunos.

4.2.2 – CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS DE ACORDO COM A TIPOLOGIA DISCUTIDA

A identificação dos aspetos presentes em cada escola, assim como a observação do espaço em termos gerais, permitiu classificar sem grandes dificuldades, o tipo de espaço escolar de acordo com a tipologia discutida anteriormente e que se recorda: tradicional, designer, aventura e criativo.

De facto, quatro escolas apresentavam um espaço recreio claramente tradicional (Figura 16), na medida em que ofereciam espaços estruturados, caracterizados pela

presença de equipamentos desportivos e recreativos fixos, essencialmente voltados para o desenvolvimento da atividade física das crianças.



Figura 16: *Fotografias que ilustram um espaço recreio do tipo tradicional. A fotografia em cima à esquerda foi tirada na escola A; a fotografia em cima à direita foi tirada na escola J; a fotografia em baixo à esquerda foi tirada na escola O; e a fotografia em baixo à direita na escola B.*

Considerou-se que as outras onze possuíam espaços recreio não inseríveis na referida tipologia, na medida em que não correspondiam a nenhum dos tipos já apresentados. No entanto, é de salientar que destas onze escolas, duas caracterizavam-se por possuir vastas áreas verdes que, ainda assim, não se aproximavam das características do Espaços Recreio Aventura (Figura 17).



Figura 17: *Os espaços recreio acima fotografados apresentam um espaço ajardinado amplo mas que não corresponde ao tipo espaço aventura. A figura da esquerda foi tirada na escola M e a da direita na E.*

As restantes nove possuíam espaços demasiado pobres, o que impossibilita sequer a sua classificação como espaços tradicionais (Figura 18).



Figura 18: *Fotografias de espaço recreio demasiado pobres para serem inseridos no tipo tradicional. Em cima à esquerda, fotografia tirada na escola D; em cima à direita, fotografia tirada na escola K; em baixo à esquerda, fotografia tirada na escola F; em baixo à direita, fotografia tirada na escola I.*

4.3 – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS

Como já foi referido, foi elaborado um questionário que pretendia verificar as opiniões dos professores acerca da adequação e segurança do espaço recreio das escolas onde lecionavam, constatar a sua opinião acerca do tipo de equipamentos presentes nesse espaço, averiguar com que frequência utilizavam esse espaço no desenvolvimento das atividades letivas e ainda identificar o tipo de atividades desenvolvidas, bem como as áreas programáticas privilegiadas.

De seguida, apresenta-se os resultados que são fruto da análise dos questionários aplicados aos professores da amostra. Esses resultados encontram-se por área temática do questionário, o que significa que o tratamento de algumas perguntas é efetuado em simultâneo no mesmo subcapítulo.

4.3.1 – CARACTERIZAÇÃO E MELHORIA DO ESPAÇO ESCOLAR

As razões dadas pelas professoras acerca da sua avaliação do espaço recreio da escola onde se encontravam a lecionar encontram-se sistematizadas no Quadro 6. Estas foram divididas em razões que o avaliam como adequado e desadequado. Importa salientar que se trata de uma opinião, pelo que é possível à partida que o mesmo espaço escolar possa ser avaliado diferentemente por docentes da mesma escola.

Quadro 6: Razões dadas pelas professoras inquiridas na avaliação do espaço recreio das escolas onde lecionam.

Adequação do espaço recreio (n = 43 professoras)	Frequência (razões)
<i>Número de docentes que consideraram o espaço adequado (n1=27)</i>	45
Espaço amplo	18
Espaço reduzido	1
Boas instalações	3
Presença de espaços verdes	4
Presença de espaços recreativos e desportivos (campos de jogos e zonas de parque infantil)	10
Espaço seguro (ou relativamente seguro)	4
Ausência de justificação/Justificação incompreensível	5
<i>Número de docentes que consideraram o espaço desadequado(n2=16)</i>	28
Espaço reduzido	2
Pouco espaço livre para as crianças	1
Espaço muito degradado	1
Ausência de espaços verdes	1
Carência de equipamentos diversificados para as crianças.	2
Pavimento inadequado	7
Piso com irregularidades	5
Ausência de um espaço coberto para as crianças	3
Presença de escadas e/ou rampas	5
Falta de isolamento do campo de jogos	1
Ausência de justificação/Justificação incompreensível	-

Nota: De entre as professoras que consideraram o espaço adequado, sete referiram três razões e quatro referiram duas; Das professoras que consideraram o espaço desadequado, duas referiram quatro razões, outras duas, duas razões e uma, cinco razões.

No que se refere à adequação do espaço, 27 professoras consideraram o espaço recreio das suas escolas adequado, sendo que a justificação mais frequente prendeu-se com a amplitude do espaço. De facto, 18 professoras consideraram que a escola onde lecionavam apresentava um espaço com dimensões significativas, o que permitia às crianças brincar e realizar as suas atividades. Outra razão favorável foi a avançada por dez professoras que valorizaram a presença de espaços recreativos como os

equipamentos de parque infantil, e de espaços desportivos, como os campos de jogos e outras infraestruturas similares.

Posição contrária foi manifestada por 16 professoras que consideraram o espaço recreio da sua escola desadequado. As razões apresentadas foram diversas com destaque para as seguintes: piso desadequado, aspeto referido por sete professoras; piso com irregularidades, mencionado por cinco professoras; presença de escadas ou rampas de acesso aos diferentes patamares do espaço, referido por cinco professoras; ausência de espaço coberto, mencionado por três docentes. Outras razões tiveram uma frequência diminuta como é exemplo a referência à falta de isolamento do campo de jogos e à ausência de espaços verdes.

No que se refere à questão que inquiria acerca do que de melhor salientavam no espaço recreio das suas escolas, algumas razões foram semelhantes às evocadas anteriormente. De qualquer forma, este era um pedido extensivo a todas, mesmo às que consideraram o espaço desadequado, na procura dos aspetos positivos que cada espaço recreio pudesse encerrar. As razões encontram-se sistematizadas no Quadro 7.

Quadro 7: *Aspetos mais valorizados pelas professoras no que se refere ao que de melhor existe no espaço recreio das suas escolas.*

O que as professoras consideram que existe de melhor no espaço recreio da sua escola (n= 43 professoras)	Frequência
A grande área do espaço	14
A presença de espaços ajardinados	3
A presença de árvores	2
O campo desportivo	13
A zona de parque infantil	4
O espaço coberto	2
As relações humanas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças	1
Ausência de resposta/Resposta incompreensível	7

Nota: Uma das professoras mencionou dois aspetos e uma outra, três.

Da análise do quadro, dois aspetos são particularmente referidos. São eles a grande área disponível, salientado por 14 professoras, e a existência de uma área para prática desportiva, ou seja, um campo de jogos, referido por 13. Ainda com alguma expressão, embora menor, surgiu a referência à existência de uma zona de parque infantil e à presença de espaços ajardinados, aspetos referidos respetivamente por quatro e três professoras.

No que se refere às medidas sugeridas pelas professoras com a finalidade de melhorar o espaço recreio das suas escolas, estas encontram-se sistematizadas no

Quadro 8. De assinalar que também esta pergunta se dirigia a todas as professoras, mesmo aquelas que tinha considerado adequado o espaço recreio das suas escolas, na perspectiva de que algo ainda pudesse ser melhorado.

Quadro 8: *Medidas de intervenção para o melhoramento do espaço recreio.*

Medidas de melhoramento do espaço recreio (n = 43)	Frequência
A ampliação do espaço	2
A remodelação total do espaço	3
O melhoramento/alteração do tipo de piso ou pavimento	15
O melhoramento/alteração do tipo de pavimento do campo de jogos	4
A construção/remodelação de campos desportivos	3
A construção/remodelação de espaços ajardinados	8
A construção/remodelação de espaços lúdicos com equipamento de parque infantil	9
A construção de um espaço coberto	10
A construção de jogos tradicionais no espaço	2
A vedação e deslocação do campo de jogos para o centro do espaço	1
A alteração do material utilizado na vedação do espaço	1
A pintura das paredes do espaço	1
Ausência de resposta/Resposta incompreensível	4

Nota: Das professoras inquiridas, seis referiram duas medidas de intervenção para melhorar o espaço recreio e sete, três.

Neste ponto, as medidas de intervenção citadas pela maior parte das professoras foram a alteração ou melhoramento do tipo de piso do espaço, aspeto referido por 15 professoras, e a construção de um espaço coberto para que as crianças pudessem brincar, principalmente em dias de chuva ou de muito sol, referido por dez professoras. A construção ou remodelação de espaços lúdicos com equipamento de parque infantil, mencionado por nove professoras, e a construção ou remodelação dos espaços ajardinados, mencionado por oito, foram também aspetos citados com alguma expressão. De salientar que estas sugestões se inserem claramente na defesa de um modelo de Espaço Recreio Tradicional que aposta nas infraestruturas habituais, como os campos de jogos e o equipamento de parque infantil.

4.3.2 – RISCO DO ESPAÇO ESCOLAR PARA AS CRIANÇAS

Como já foi anteriormente discutido no capítulo 2, um dos fatores mais importantes do espaço recreio de uma escola é a sua segurança. Como percecionam as professoras inquiridas o grau de segurança dos espaços exteriores da sua escola foi outra das perguntas incluídas no questionário. Para além de se ter calculado o número de docentes que consideraram o espaço seguro, medianamente seguro e pouco seguro, foram contabilizadas as frequências das razões associadas. Toda a informação consta do Quadro 9.

Quadro 9: Avaliação do grau de segurança do espaço recreio pelas professoras inquiridas.

Segurança do espaço recreio (n = 43 professoras)	Freq. de razões
<i>Razões para considerar o espaço recreio seguro (n1 = 10)</i>	10
-Não apresenta consideráveis riscos para as crianças	8
-Ausência de justificacão/Justificacão incompreensível	2
<i>Razões para considerar o espaço recreio medianamente seguro (n2=29)</i>	36
-Não apresenta consideráveis riscos para as crianças	3
-Pavimento inadequado	7
-Piso com irregularidades	7
-Declive ingrime da zona ajardinada	2
-Pavimento do espaço coberto	2
-Paredes espelhadas das salas dão para o espaço exterior	2
-Presença de escadas e/ou rampas	4
-Esquinas perigosas com corrimões e barreiras arquitetónicas	1
-Material da vedação desadequado	1
-Dificuldades de supervisão em algumas áreas	2
-Espaço que precisa de ser remodelado	2
-Ausência de justificacão/Justificacão incompreensível	3
<i>Razões para considerar o espaço recreio pouco seguro (n3=4)</i>	7
-Pavimento inadequado	1
-Piso com irregularidades	1
-Presença de escadas e/ou rampas	2
-Esquinas perigosas com corrimões e barreiras arquitetónicas	1
-Espaço que precisa de ser remodelado	1
-Ausência de justificacão/Justificacão incompreensível	1

Nota: Das professoras que consideraram o espaço medianamente seguro, três apresentaram duas razões e duas, três razões. Das professoras que consideraram o espaço pouco seguro, uma apresentou duas razões e uma, três.

Assim, pode-se constatar que no que respeita à avaliação da segurança, dez professoras consideraram o espaço recreio da sua escola seguro. Para tal, evocaram essencialmente a inexistência de riscos assinaláveis. Contudo, a grande maioria das inquiridas, 29, preferiu considerar o espaço recreio da sua escola medianamente seguro. Esta apreciação foi justificada assinalando o tipo de pavimento exterior desadequado, bem como as irregularidades do próprio piso, ambas as razões apresentadas por sete professoras cada uma. Ainda a presença de escadas ou rampas de acesso aos diferentes espaços foi assinalada por quatro docentes como constituindo um fator de alguma insegurança. Por fim, apenas quatro professoras avaliaram o espaço como inseguro. As razões centraram-se principalmente nas características do piso e presença de rampas e escadas.

Tem-se consciência de que esta avaliação da segurança encerra aspetos subjetivos e que, neste caso, a investigadora se encontrava numa posição privilegiada por poder analisar comparativamente as escolas visitadas.

4.3.3 – UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NO PRESENTE, PASSADO E FUTURO

Quanto à frequência com que as professoras inquiridas afirmaram utilizar o espaço recreio das suas escolas em anos letivos anteriores, a maioria afirmou já o ter feito algumas vezes, 19, e muitas vezes, 18, referindo mesmo quatro que o utilizavam quase sempre. Apenas uma docente afirmou nunca o ter feito e uma outra raramente. Tais valores apontam para uma utilização do espaço recreio com alguma regularidade, o que indica que a modalidade de prática pedagógica da maior parte das professoras inquiridas contempla o exterior em articulação com as atividades desenvolvidas na sala de aula.

Um dos objetivos pretendidos através da aplicação do questionário era também perceber se esta utilização do espaço recreio dependia do ano de escolaridade. O Quadro 10 apresenta o posicionamento das professoras acerca desta relação.

Quadro 10: *Relação de dependência entre a utilização do espaço recreio e o ano de escolaridade que as professoras lecionam.*

Relação entre utilização do espaço recreio e ano de escolaridade (n = 43 professoras)	Freq.
Relação não existente	26
Relação existente	13
<i>Razões</i>	
-Nos primeiros anos por as crianças terem menor capacidade de concentração	7
-Nos últimos anos devido aos conteúdos programáticos	1
-Ausência de justificação ou justificação incompreensível	5
Ausência de resposta ou resposta incompreensível	4

A maioria das professoras inquiridas, 26, considerou não existir qualquer relação entre a utilização do espaço recreio e o ano de escolaridade, o que corresponde a cerca de 60% da amostra. Posição diferente foi manifestada por 13 professoras que consideraram existir uma relação. De entre estas, a sua maioria, 7, considerou que é nos primeiros anos de escolaridade que se deve privilegiar o espaço recreio, visto que as crianças têm menor capacidade de concentração dentro da sala de aula, tendo necessidade igualmente de desenvolver atividades mais lúdicas. Só uma docente manifestou posição contrária, considerando que nos últimos anos de escolaridade este tipo de deslocação é mais pertinente devido ao teor dos conteúdos programáticos abordados.

No que se refere ao número de vezes que as professoras alegaram ter realizado atividades no espaço recreio da sua escola no presente ano letivo, foi obtido um leque muito diverso de respostas. No entanto, duas tendências de resposta foram obtidas: docentes que quantificaram de forma precisa o número de deslocações e docentes que o fizeram de forma imprecisa (Quadro 11).

Quadro 11: *Número de vezes que foram realizadas atividades no espaço recreio no presente ano letivo.*

Número de vezes que foram realizadas atividades no espaço recreio no presente ano letivo (n = 43 professoras)	Frequência
Quantificação precisa	20
-Trinta vezes	1
-Doze vezes	1
-Dez vezes	3
-Seis vezes	1
-Quatro vezes	3
-Três vezes	2
-Duas vezes	6
-Uma vez	1
-Semanalmente	1
-Duas vezes por semana	1
Quantificação imprecisa	12
-Muitas / várias vezes	7
-Algumas vezes	4
-Poucas vezes	1
Ausência de resposta / Resposta incompreensível	11

As professoras que afirmaram um número exato de deslocações no presente ano letivo referiram-no entre 30 e uma, estando, contudo, a maioria das referências citada no intervalo entre duas e dez deslocações. Optou-se por colocar na quantificação precisa também as duas docentes que mencionaram efetuar deslocações, respetivamente, uma vez por semana e duas vezes. Quanto às quantificações de forma imprecisa, de assinalar que sete professoras afirmaram realizar atividades “Muitas vezes” ou “Várias vezes” e quatro, “Algumas vezes”. Relevante ainda o número de respostas não dadas, para o qual não se encontra uma explicação plausível.

No que se refere ao tipo de atividades desenvolvidas, estas foram sistematizadas no Quadro 12. Lembra-se que se começou por questionar as professoras acerca das atividades que por norma desenvolvem no espaço recreio e só depois se questionou quais as áreas curriculares que por norma são mais mobilizadas e que se encontram relacionadas com essas mesmas atividades.

Quadro 12: *Atividades que as professoras inquiridas afirmaram desenvolver no espaço recreio.*

Atividades desenvolvidas pelas professoras no espaço recreio (n = 43 professoras)	Freq. de Atividades
Leitura de histórias	6
Escrita de texto no espaço exterior	1
Atividades relacionadas com o estudo das medidas de comprimento	4
Atividades relacionadas com o estudo dos números pares e ímpares	2
Atividades relacionadas com o estudo das plantas	7
Realização/Manutenção de uma horta pedagógica	3
Representação de paisagens e objetos do espaço exterior	5
Dramatizações	3
Atividades de Educação Física	19
Realização de jogos tradicionais	15
Atividades alusivas a datas/épocas simbólicas ou festivas	14
Atividades/projetos extraescola, trazidos por membros exteriores à escola	1
Ausência de resposta/Resposta incompreensível	4

Nota: Das 43 professoras inquiridas, 12 mencionaram duas atividades realizadas no espaço recreio da sua escola, dez mencionaram três, duas mencionaram quatro e uma, cinco.

Através da análise do Quadro 12, é possível verificar que grande parte das atividades desenvolvidas no espaço recreio das diferentes escolas, mais concretamente 19, foram no âmbito da Educação Física; segue-se a realização de jogos tradicionais, mencionados por 15 professoras, e que se insere igualmente na referida área. Ainda com elevada frequência, 14, a menção ao uso do espaço recreio associado à comemoração de datas e épocas festivas.

Contudo, um menor número de professoras alegou ter realizado atividades que se relacionam com outras áreas curriculares. De entre estas, dez afirmaram ter focado o seu trabalho nas plantas: sete meramente referem o seu estudo e três mencionam a realização ou manutenção de uma horta pedagógica. Ainda com alguma expressão surgiu a referência à leitura de histórias no exterior, atividade mencionada por seis docentes, a representação de paisagens e objetos do espaço exterior, referida por cinco, atividades relacionadas com as medidas de comprimento, mencionada por quatro, e as dramatizações, por três. Todas as restantes atividades referidas tiveram uma frequência inferior a três, e apenas se destaca, pela sua particularidade, a resposta de uma docente que afirmou a utilização do espaço recreio em projetos envolvendo membros exteriores à escola, mas que infelizmente não concretizou o tipo de projetos encetados.

Assim, o resultado referente às áreas curriculares mais mobilizadas pelas professoras acabou por se encontrar em sintonia com o tipo de atividades mencionadas (Quadro 13).

Quadro 13: *Áreas mais mobilizadas nas atividades desenvolvidas no espaço recreio.*

Áreas curriculares mais mobilizadas nas atividades no exterior (n = 43 professoras)	Freq.
Língua Portuguesa	6
Matemática	11
Estudo do Meio	19
Expressões Artísticas	7
Expressão e Educação Físico-Motora	30
Outros contextos curriculares	2
Ausência de resposta/Resposta incompreensível	4

Nota: Uma das professoras referiu apenas uma área curricular mobilizada nas suas atividades desenvolvidas no espaço de recreio em vez das duas solicitadas.

Por isso, 30 das professoras fizeram referência à Expressão Físico-Motora. Também as atividades anteriormente expressas relacionadas com as Ciências da Natureza e as Ciências Sociais se aproximam da frequência com que as professoras mencionaram o Estudo do Meio. O mesmo grau de concordância se verificou para praticamente todas as outras áreas com a exceção da Matemática que surge agora assinalada por onze das professoras inquiridas quando anteriormente foram referidas menos atividades relacionadas com esta área.

Por último, os eventuais futuros projetos a desenvolver que envolvessem deslocações continuadas ao espaço recreio, encontram-se sistematizados no Quadro 14.

Quadro 14: *Futuros projetos a desenvolver, mencionados pelas professoras inquiridas, e que envolvem deslocações ao espaço recreio.*

Futuros projetos a desenvolver no espaço recreio (n = 43)	Freq.
Definição de regras para utilização do espaço recreio	11
Escrita criativa	1
Construção de um espaço convidativo para a leitura	1
Atividades relacionadas com as medidas de comprimento	1
Criação de uma horta pedagógica	8
Dança Popular	1
Jogos tradicionais	5
Pintura das paredes e muros degradados	1
Limpeza do espaço de recreio	1
Ausência de resposta/Resposta incompreensível	13

Neste sentido, os dois projetos mais mencionados pelas professoras foram a criação, em conjunto com os alunos, de um cartaz de regras para o bom funcionamento e

utilização do espaço recreio, referido por 11 professoras, e um projeto de criação de uma horta pedagógica, referido por oito. Todos os outros projetos a desenvolver foram apenas mencionados por uma professora cada um. De salientar que 13 professoras não avançaram com qualquer ideia.

4.4 – CRUZAMENTO DOS RESULTADOS

Tal como foi salientado no Capítulo 3, foram inquiridos através de um questionário igualmente os professores responsáveis pelas escolas do 1.º Ciclo em que o estudo foi implementado. Considerou-se que os resultados desta inquirição não tinham qualquer pertinência se apresentados de forma isolada, uma vez que a finalidade da aplicação do referido questionário apenas pretendeu validar parte das respostas das professoras de cada escola. De facto, assumiu-se que devido às funções de coordenação, estes professores poderiam ter uma visão mais holística da sua escola, no que se refere às características do espaço recreio e respetiva segurança.

Assim, decorrente do cruzamento dos resultados obtidos nos questionários aplicados às professoras e aos coordenadores das escolas, e também da observação que foi efetuada pela investigadora do espaço recreio de cada escola e que possibilitou o preenchimento da já referida grelha de observação, procuraram analisar-se situações de concordância e discordância relacionadas com os aspetos referidos.

No que diz respeito à adequação dos diferentes espaços, em nove das escolas professoras e coordenadores foram concordantes nas suas opiniões. Assim, em sete destas escolas, os inquiridos consideraram o espaço recreio adequado, sendo as justificações mais frequentes relacionadas com a área significativa, os equipamentos diversificados disponíveis para as crianças, os espaços desportivos e recreativos e as áreas ajardinadas. Da observação que foi efetuada, considera-se que esta concordância faz sentido em cinco das sete escolas, uma vez que estes espaços realmente ofereciam condições satisfatórias para a ocupação dos tempos livres das crianças, bem como, para a realização de atividades no seu quotidiano escolar, principalmente se atendermos à sua dimensão. Ainda assim, estas escolas não ofereciam espaços menos estruturados próximos das características de um ambiente natural, onde o conjunto de peças soltas disponíveis possibilitam enriquecer as brincadeiras das crianças e, estimular até, uma maior diversidade de atividades formais a realizar pelas professoras. No entanto, salienta-se que no caso das outras duas destas sete escolas, apesar da concordância já referida, as mesmas

apresentavam espaços diminutos, sem equipamentos atrativos para as crianças, para além da ausência de espaços não estruturados.

Nas outras duas das nove escolas em que houve concordância entre os inquiridos, esta decorreu do facto de professoras e coordenadores não considerarem o espaço recreio adequado. As justificações apresentadas estiveram relacionadas com a inexistência de um telheiro ou espaço coberto, que permitisse às crianças brincar no exterior em dias de chuva ou de muito sol, a presença de muitas escadas, o tipo de piso inadequado, bem como as irregularidades do mesmo, e ainda, a carência de espaços verdes. Esta concordância reflete igualmente o que foi observado, nomeadamente em termos do estado degradado dos equipamentos presentes e da sua pobreza em termos de diversidade.

Nas restantes seis escolas das quinze que foram visitadas, professoras e coordenadores não manifestaram total concordância em relação à adequação do espaço, revelando posições antagónicas. Assim, em quatro destas seis escolas, enquanto algumas professoras consideraram o espaço recreio adequado por ser amplo e reunir as condições satisfatórias a nível de infraestruturas e equipamentos próprios, os coordenadores consideraram esse mesmo espaço inadequado pelo facto de não existirem equipamentos de parque infantil, faltarem espaços ajardinados ou por se verificarem irregularidades e inadequação no piso. Da observação efetuada, considera-se mais pertinente a opinião dos coordenadores por se partilhar as razões por eles evocadas.

Nas restantes duas escolas verificou-se uma posição contrária, dado que, foram agora os coordenadores que consideraram os espaços recreio das suas escolas adequados, apontando essencialmente como razão a dimensão do espaço. Já as professoras consideraram não só o espaço inadequado como ainda evocaram a carência de equipamentos diversificados para as crianças, assim como a inadequação do piso potenciador de situações de queda. Também aqui, a posição da investigadora se identifica com aqueles que consideraram o espaço inadequado, neste caso as professoras, pelas razões por elas referidas.

Relativamente à questão da segurança, em dez das quinze escolas, professoras e coordenadores revelaram concordância quanto a este aspeto. Nas escolas consideradas seguras, quatro, a razão mais frequentemente evocada foi a da ausência de riscos consideráveis para as crianças; nas escolas consideradas medianamente seguras, cinco, as razões mais frequentes relacionaram-se com a inadequação do

pavimento, as irregularidades do mesmo e a presença de escadas de acesso aos diferentes espaços. Por último, uma escola foi considerada unanimemente pouco segura pelos inquiridos, pelas mesmas razões evocadas anteriormente.

Do observado, e considerando que esta análise é feita em termos comparativos, apenas se considera que uma das quatro escolas era efetivamente segura, atendendo a que o aspeto mais negativo estava relacionado com a inadequação do piso. As três escolas restantes ofereciam vários riscos em simultâneo, como a natureza do piso, irregularidades no mesmo e presença de vários lances de escadas sem alternativa em rampa. Quanto às cinco escolas consideradas medianamente seguras, concorda-se com posição dos inquiridos em três das cinco situações observadas. A discordância surge porque numa destas escolas, foram observadas características muito semelhantes em termos de risco à da escola considerada anteriormente segura e na outra, características muito semelhantes às das escolas consideradas pouco seguras. Por fim, no que se refere à escola considerada insegura, partilha-se totalmente a opinião dos inquiridos uma vez que esta apresenta todo o espaço muito degradado, com os bancos destruídos, canteiros danificados e a vedação deformada e danificada.

Nas restantes cinco escolas, verificou-se divergência de opinião entre coordenadores e professoras no que se refere à segurança. Em três destas cinco, os coordenadores consideraram o espaço recreio seguro, sendo a justificação mais frequente o facto de o espaço não apresentar riscos consideráveis para as crianças; já as professoras consideraram esses mesmos espaços medianamente seguros ou pouco seguros, evocando riscos associados ao piso e à presença de lances de escadas. Nestas três escolas, partilha-se a opinião das professoras porque, nenhum dos espaços oferece condições elevadas de segurança, pelos motivos referidos pelas mesmas.

Nas restantes duas escolas, a divergência de opiniões foi inversa. Em uma delas, o coordenador considerou o espaço recreio medianamente seguro, e as professoras, seguro; na outra, o coordenador considerou o espaço pouco seguro e as professoras medianamente seguro. No entanto, as justificações apresentadas por ambos os grupos de inquiridos são as mesmas, o que prova que esta diferenciação envolve alguma subjetividade. Em ambos os casos, considera-se que a opinião do coordenador se aproxima mais do que foi observado, porque ambas as escolas apresentam riscos nos aspetos já assinalados.

No que se refere aos itens relacionadas com a utilização do espaço recreio considerou-se que as respostas não podiam ser comparadas, uma vez que cada

professora relatou o modo como valoriza o espaço na sua prática pedagógica e os coordenadores mencionaram a percepção que tinham da ocupação desse mesmo espaço por todos os docentes da escola que coordenavam. Ainda assim, no que se refere ao tipo de atividades que se desenvolvem no espaço recreio de cada uma das escolas visitadas, professoras e coordenadores coincidem, na sua maioria, referenciando predominantemente atividades relacionadas com a Educação Física, jogos tradicionais e atividades alusivas a datas ou épocas simbólicas ou festivas.

Para finalizar, salienta-se que nos questionários das professoras estas nem sempre mencionam uma diversidade de atividades compatível com o número elevado de deslocações que afirmam realizar ao espaço recreio. Todavia, esta diferença pode decorrer do facto de as professoras, por uma questão de economia nas respostas, apenas terem assinalado as atividades que consideraram mais relevantes.

CAPÍTULO V CONCLUSÕES

5.1 - INTRODUÇÃO

Este capítulo é constituído por quatro pontos. No primeiro ponto, apresentam-se em síntese as principais conclusões do presente estudo. No segundo, e decorrente dos resultados, algumas sugestões para a melhoria das características e utilização do espaço recreio são referidas. No terceiro, referem-se as limitações do estudo. Por fim, no quarto e último ponto, apresentam-se algumas sugestões para futuras investigações.

5.2 – PRINCIPAIS CONCLUSÕES DO ESTUDO

Decorrente dos resultados apresentados no capítulo anterior é possível concluir que, de uma forma geral, os espaços recreio observados caracterizam-se por uma excessiva estruturação, apresentando-se frequentemente divididos pelas seguintes áreas preferenciais: desportivas com campos de futebol e/ou basquete; com equipamentos de parque infantil - baloiços, escorregas, estruturas para escalar ou trepar, entre outros; e corredores, áreas de circulação desprovidos de qualquer atração para as crianças. Como resultado deste grau elevado de estruturação, as crianças acabam por ficar consideravelmente condicionadas na variedade de atividades e brincadeiras que podem desenvolver, o que limita a exploração da sua criatividade e imaginação.

Relativamente ao fator segurança, de uma forma geral, o espaço recreio das escolas observadas era medianamente seguro, essencialmente devido à qualidade da supervisão e decorrente de algumas das suas características físicas. De facto, o tipo

de pavimentação predominante em asfalto, cimento ou outros materiais semelhantes, e a presença de escadas, rampas ou terrenos inclinados foram riscos assinalados em grande parte das escolas. Além disso, alguns dos espaços visitados encontravam-se bastante degradados fruto de irregularidades no piso e da presença de equipamentos danificados e a necessitar reparação.

Atendendo à tipologia de espaço recreio descrita no capítulo 2, é difícil a inserção da maioria dos espaços observados em qualquer dos tipos considerados, devido ao facto de serem demasiado pobres. Ainda assim, alguns puderam inserir-se no tipo de Espaço Recreio Tradicional pelas razões já mencionadas.

No que respeita às apreciações das professoras acerca do modo como avaliaram o espaço recreio das suas respetivas escolas, estas, na sua maioria, consideraram-no adequado, sendo que as principais justificações apresentadas se prendem com a amplitude do espaço, bem como com a presença de espaços recreativos e desportivos.

Globalmente, as professoras consideraram igualmente esses mesmos espaços medianamente seguros, uma vez que não assinalaram riscos consideráveis para as crianças. Ainda assim, o tipo de pavimentação, as irregularidades do piso e a presença de escadas ou rampas foram preocupações assinaladas por algumas das inquiridas.

Quanto ao uso que as professoras afirmaram fazer do espaço recreio em termos de periodicidade, atividades e áreas curriculares mobilizadas, a maioria afirmou utilizá-lo com alguma frequência em extensão das atividades de sala de aula, dinamizando atividades relacionadas com o estudo das plantas, leitura de histórias, representação de paisagens e objetos do espaço exterior e ainda atividades relacionadas com o estudo das medidas de comprimento. No entanto, as atividades mais referidas foram no âmbito da Educação Física e jogos tradicionais, o que acaba por ser contraditório em relação à ideia expressa de implementação de atividades que visam o prolongamento do que ocorre em sala de aula. Consequentemente, a área curricular mais mobilizada é a Expressão Físico-Motora, mas o Estudo do Meio e a Matemática surgem igualmente assinaladas com alguma frequência.

Relativamente ao modo como as professoras se posicionaram face à estruturação do espaço recreio das suas escolas, é claramente perceptível que as professoras não possuíam qualquer conhecimento acerca da tipologia de espaço recreio discutida anteriormente. Esta afirmação decorre do teor das justificações dadas acerca do que

de melhor a sua escola contempla e das sugestões de alteração igualmente avançadas. De facto, as propostas de melhoria situaram-se ao nível da pavimentação do espaço, da construção de coberturas, bem como da instalação de equipamentos de parques infantil tradicionais e de espaços ajardinados. Ausente das suas preocupações ficou o excesso de estruturação do espaço ou o enriquecimento em número de elementos disponíveis (peças soltas), aspetos que, tal como já vimos, se revelam fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, potenciando a sua criatividade e imaginação.

Os coordenadores das escolas acabaram por manifestar uma posição muito idêntica à das professoras, nomeadamente nos aspetos a alterar e nas melhorias a introduzir. Todavia, considera-se que no caso dos coordenadores a situação de desconhecimento acerca dos diferentes tipos de espaço recreio, suas fragilidades e potencialidades, é mais grave, dadas as suas responsabilidades nas escolas e que, no seu papel de líderes, poderiam facilitar algumas mudanças no espaço recreio vantajosas para as crianças. Assim, professoras e coordenadores parecem partilhar como ideal um modelo de Espaço Recreio Tradicional, talvez por desconhecimento de outros tipos de espaço existentes e das potencialidades associadas a cada um deles.

Os responsáveis de cada escola coincidem também com as professoras respetivas na avaliação referente à utilização do espaço recreio como um recurso de extensão das atividades de sala de aula, mencionando que esta utilização se faz com alguma frequência. Os principais pontos de discordância surgem relacionados com a adequação e segurança do espaço recreio. Mesmo admitindo que estas características podem encerrar alguma subjetividade, a ausência de discussão nas escolas dos assuntos contemplados nesta dissertação pode justificar algumas das divergências encontradas.

5.3 – INDICAÇÕES PARA MELHORIA DO ESPAÇO ESCOLAR

Decorrente dos resultados obtidos, parece evidente a necessidade de melhorar o espaço recreio na maioria das escolas visitadas. Estas melhorias são apresentadas de forma genérica, sabendo que nem todas as escolas manifestaram o mesmo tipo de lacunas, mas sabendo igualmente que não faria sentido uma concretização mais específica.

5.3.1 – EQUIPAMENTOS

As escolas devem investir na procura da disponibilização de equipamentos que sejam atrativos e originais para as crianças e que se afastem meramente do tipo de equipamentos tradicionais. A inserção de equipamentos deve ser articulada com a melhoria global do espaço de forma a aumentar a sua hospitalidade ambiental. Por isso, a introdução de equipamentos diversificados e mais flexíveis em termos da utilização deve ser articulada com a presença de espaços mais livres de artefactos, com destaque para os espaços verdes, onde as crianças possam brincar mais livremente e desenvolverem a sua criatividade e imaginação. Os espaços não-estruturados ou semiestruturados que por vezes ocorrem em algumas escolas não podem continuar a ser olhados como sinónimo de espaços degradados e por isso abandonados ou interditados ao usufruto por parte das crianças. Esta conceção conduz à sua degradação sucessiva, com a acumulação de detritos e o crescimento desmesurado da vegetação. Devem ser vistos como espaços que se aproximam, quanto às suas características, dos espaços naturais e que permitem um leque de atividades estimuladoras do uso dos diferentes sentidos por parte das crianças. Uma vez que as crianças aprendem através da experiência, da manipulação e da exploração dos materiais naturais que contêm e também do uso de elementos manufacturados que por vezes estão também presentes, revelam-se fundamentais para que estas possam aprender sobre as características físicas do espaço, desenvolvendo uma compreensão mais efetiva do mundo que as rodeia.

É verdade que no presente trabalho se defendeu o Espaço Recreio Aventura. Todavia, qualquer dos outros, com exceção do tradicional, revela potencialidades que foram assinaladas, pelo que se defende que cada escola poderia optar, dentro de certos limites, por um determinado design que fizesse parte do seu ideário educativo ou por formas de organização mista que rompessem igualmente com o modelo tradicional.

5.3.2 – SUPERVISÃO

A supervisão do espaço recreio nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico é normalmente da responsabilidade de docentes e auxiliares de ação educativa. Porque os espaços tradicionais potenciam conflitos entre as crianças, tal supervisão fica muitas vezes limitada à identificação de infratores e associada a processos de punição de todas as crianças que transgridem princípios fundamentais de convivência social. Ora, uma nova organização do espaço recreio, segundo um modelo não tradicional, tem igualmente consequências em termos do papel destinado à supervisão. Esta

passa a assumir o papel de mediadora das interações das crianças, apoiando ou desincentivando as suas escolhas em função do seu grau de perigosidade.

A supervisão do espaço recreio, se acompanhada das mudanças físicas já mencionadas, destina-se a apoiar a liberdade e a autonomia das crianças, sempre acompanhada da sua responsabilização pelos seus comportamentos e atitudes no decurso das atividades e brincadeiras por elas escolhidas, bem como no desenvolvimento das suas relações interpessoais. Desta forma, seguindo as ideias de Gladwin (2008), a criança pode assumir o papel de supervisora, e contribuir mesmo para a dissuasão de comportamentos menos próprios encetados por outras e que podem acarretar riscos individuais ou coletivos.

Na perspetiva de Tovey (2007), o direito das crianças a brincar tem de incluir a oportunidade de experimentar e experienciar o mundo que as rodeia, correndo riscos controlados, sem a ação superprotetora dos adultos. No entanto, para que este objetivo seja alcançado, os agentes responsáveis pela supervisão do recreio têm de confiar mais nas crianças, o que requer o conhecimento das suas capacidades, bem como abdicar de um controlo excessivo sobre elas. É importante que professores e auxiliares da ação educativa demonstrem respeito pelas ideias e sugestões das crianças e manifestem abertura para uma partilha de responsabilidades no decurso das atividades que decorrem no espaço recreio, para que estas possam desenvolver a sua autoconfiança, competência que permite gerir igualmente a sua segurança.

Assim, deve ser encontrado um equilíbrio de modo a que seja possível levar a cabo uma missão de qualidade na educação das crianças. Neste sentido, a supervisão não deve ser excessiva, como também não pode pecar por défice.

5.3.3 – O ESPAÇO RECREIO NO POTENCIAR DAS APRENDIZAGENS

No capítulo 2 foram apresentados exemplos de atividades suscetíveis de serem desenvolvidas no âmbito de algumas áreas curriculares. Não se pretendeu ser exaustivo, pelo que o melhor exercício que cada docente poderá encetar é o de olhar para as finalidades educativas que constam do programa do 1.º Ciclo e respetivos conteúdos e idealizar atividades em que o espaço recreio se revele um recurso importante na sua concretização. Este exercício pode mesmo motivar os docentes para a necessidade de implementar modificações no espaço recreio da sua escola e que não passem meramente pela colocação dos habituais equipamentos tradicionais.

Todavia, não quer deixar de se salientar, que o espaço recreio pode igualmente revelar-se importante no desenvolvimento de práticas interdisciplinares, mobilizando duas ou mais áreas curriculares em simultâneo.

5.4 – LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO

Tendo em conta as opções metodológicas do presente estudo e alguns dos resultados obtidos, considerou-se importante assinalar um conjunto de limitações associadas ao seu desenvolvimento. Neste sentido começa-se por lembrar se ter optado por uma amostra de conveniência na seleção das escolas analisadas. Consequentemente, a escolha pode não ter sido a mais representativa do leque diferenciado de espaços recreio que as escolas portuguesas têm para oferecer. Ainda assim, e dado que nunca se pretendeu uma generalização dos resultados obtidos, as características da presente amostra acaba por não se revelar totalmente desadequada, se atendermos até que a divulgação dos resultados do presente estudo pode, quem sabe, vir a contribuir para alterações nas escolas analisadas nos aspetos considerados mais negativos.

Outro a aspeto a considerar como limitação deste estudo é o facto de se ter assumido que os coordenadores estariam numa posição privilegiada no que se refere a terem uma melhor perceção do que se passa nas suas escolas em termos do aproveitamento do espaço recreio da escola que coordenam. Recorde-se que foi tendo por base este pressuposto que se considerou igualmente que as suas respostas poderiam contribuir para validar pelo menos algumas das respostas das professoras no questionário que lhes foi aplicado. De facto, as pessoas que se encontram em posição de chefia nem sempre possuem as características consideradas ideais, embora no presente estudo não exista igualmente nenhuma suspeita de que tais características se encontravam ausentes nos coordenadores inquiridos.

De salientar ainda que a investigadora utilizou uma grelha de observação, com o objetivo de proceder à caracterização do espaço recreio de cada escola. Ora, esta análise poderia ter sido efetuada igualmente por outra pessoa e confrontados os dados de recolha no final de cada visita, uma vez que alguns itens da grelha encerravam alguma subjetividade. Ainda assim, o facto de se ter efetuado uma segunda deslocação a todas as escolas após o seu preenchimento e terem sido tiradas fotografias que foram discutidas com outras pessoas, minimizou a situação referida. Além disso, algumas dessas fotos foram mesmo incorporadas na presente

dissertação, o que possibilita ao leitor uma possibilidade de avaliação da correção de alguns dos aspetos que as mesmas procuram ilustrar.

Recorda-se também que apenas foram aplicados questionários aos professores e coordenadores de escola, não se tendo inquirido os alunos. Claro que esta opção se prende essencialmente com questões de viabilidade temporal associada à consecução do presente estudo. Mas reconhece-se que, para um cruzamento de dados com maior validade, teria sido uma mais-valia a aplicação de um pequeno questionário aos alunos das professoras inquiridas, mesmo que apenas aplicado aleatoriamente a três ou quatro alunos por turma. Assim, considera-se que se encontra em falta as apreciações das crianças que frequentavam as diferentes escolas, o que não deixa de constituir outra das limitações deste estudo.

5.5 – SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Por último, não pode deixar de afirmar-se que o presente estudo, quer no decurso da sua implementação, quer mesmo numa fase terminal da sua conclusão, suscitou um leque de questões que se considera poderem vir a dar origem a futuras investigações.

Neste sentido, como forma de enriquecimento deste estudo, poder-se-ia no futuro optar por se recolher informação relativamente à forma como os professores utilizam o espaço recreio como recurso no desenvolvimento de atividades no âmbito das várias áreas curriculares. Esta recolha poderia ser efetuada através de uma observação direta e/ou recorrendo à análise dos recursos educativos utilizados. Se presencial, esta observação poderia igualmente verificar o tipo de interações entre as crianças, e até se as sucessivas deslocações ao espaço recreio se traduzem por uma melhoria na aprendizagem de determinados conteúdos.

Outra forma de dar continuidade a este estudo seria a aplicação de questionários ou entrevistas não só aos coordenadores e professores das escolas mas também às crianças, no sentido de se obter mais uma fonte de dados suscetível de ser ou não comparada com a de outras fontes. Neste contexto, poderia pedir-se às crianças que representassem através de um desenho aquilo que elas consideram ser o seu ideal de espaço recreio, com a finalidade de perceber até que ponto as crianças têm alguma consciência dos aspetos que lhes podem ser favoráveis. Também a observação sistemática das crianças no espaço-recreio, nomeadamente em termos da escolha dos locais por elas escolhidos para implementar as suas brincadeiras, poderia ser um

caminho a desenvolver, principalmente em escolas que oferecessem um leque de espaços diferenciados.

Para finalizar, sugere-se ainda a procura/localização em Portugal de escolas que possuam um tipo de Espaço Recreio Aventura, ou pelo menos inserível em um outro dos tipos discutidos que não o tradicional. Seria interessante uma análise comparativa do comportamento das crianças nos diferentes tipos de espaço e até uma análise comparada da frequência de situações de conflito, ou mesmo *Bullying*, de modo a uma mais efetiva percepção das potencialidades e fragilidades de cada tipo de espaço recreio considerado.

O leque de estudos a desenvolver poderia ainda passar por uma análise dos planos de estudos dos cursos de formação de professores, e até das sinopses das diferentes unidades curriculares, no sentido de verificar se a dimensão do espaço recreio merece algum destaque na formação inicial dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

- Adventure Play (2013). *What is an adventure playground?* www.islingtonplay.org.uk/adventure-play/. Acedido em 18 de dezembro de 2013.
- Almeida, A. & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Azevedo, E., Silva, A., Lima, C., Brito, T., Pereira, B., Fernandes N. & Coquet, E. (2010). Caracterização dos recursos dos recreios escolares. *Revista Digital – Buenos Aires*, 146. <http://www.efdeportes.com/efd146/caracterizacao-dos-recursos-dos-recreios-escolares.htm>. Acedido em 18 de dezembro de 2013.
- Baxter, N. (2008). Health and safety: a playwork perspective. In F. Brown & C. Taylor (Coord.). *Foundations of Playwork* (pp. 63-67). Maidenhead: Open University Press, Mc Graw Hill.
- Bond, M. & Peck, M. (1993). The Risk of Childhood Injury on Boston's Playground Equipment and Surfaces. *American Journal of Public Health*, 83 (5), 731-733.
- Carneiro, A., Leite, E. & Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico. A Casa / O Caminho Casa-Escola / A Escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Casey, T. (2007). *Environments for Outdoor Play: A Practical Guide to Making Spaces for Children*. London: SAGE Publications.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Creativity Theories Homepage (2011). Playgrounds and Creative Play Areas. How might a playground best contribute to creative development? <http://creativitytheories.wikispaces.com/Creativity+Theories>. Acedido em 18 de dezembro de 2013.
- Do your children spend enough time playing outdoors? (2012, Outubro 19). *theguardian*. <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2012/oct/19/readers-panel-children-outdoor-play>. Acedido em 18 de dezembro de 2013.

Dubiel, M. (2000). *Math Trail in Beacon Hill Park*. <http://britton.disted.camosun.bc.ca/geometry/mathtrail.pdf>. Acedido em 18 de dezembro de 2013.

Education Development Center & Boston Schoolyard Funders Collaborative (2000). *Schoolyard Learning: The Impact of School Grounds*. http://www.promiseofplace.org/research_attachments/schoolyard.pdf. Acedido em 18 de dezembro de 2013.

Frost, J. & Klein, B. (1979). *Children's Play and Playgrounds*. London: Allyn and Bacon, Inc.

Gill, T. (2007). *No Fear: Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Gladwin, M. (2008). Health and safety: a playwork perspective. In F. Brown & C. Taylor (Coord.). *Foundations of Playwork* (pp. 68-71). Maidenhead: Open University Press, Mc Graw Hill.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In D. Fetterman (Ed.). *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution* (pp. 89-115). London: Praeger.

Howard, A., MacArthur, C., Willan, A., Rothman, L., Moses-McKeag, A. & MacPherson, A. (2005). The effect of safer play equipment on playground injury rates among school children. *CMAJ*, 172 (11), 1443-1446.

Hurwitz, S. (1999). The Adventure Outside Your Classroom Door. *Child Care Information Exchange*, 99 (5), 55-57.

Jackson, I. (2008). *Outdoors Maths. Groundnotes*. <http://www.slideshare.net/KlausGroenholm/outdoor-math-outdoor-learning-and-play>. Acedido em 18 de dezembro de 2013.

Kindergartens (2013). *Playing Naturally*. www.ska.co.nz/news/play%20naturally.htm. Acedido em 18 de dezembro de 2013.

Landscape Online.com (2013). The Largest Landscape Database on the Internet. www.landscapeonline.com/products/listing.php?id=4431. Acedido em 18 de dezembro de 2013.

Lester, S. (2008). Health and safety: a playwork perspective. In F. Brown & C. Taylor (Coord.). *Foundations of Playwork* (pp. 55-58). England: Open University Press, Mc Graw Hill.

Lindon, J. (2011). *Too Safe For Their Own Good? Helping children learn about risk and lifeskills*. London: Nacional Children's Bureau.

Lopes, L., Santos, R., Lopes, V., & Pereira, B. (2012). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. In I. Condessa, B. Pereira & G. Carvalho (Coord.). *Atividade Física, Saúde e Lazer. Educar e Formar* (pp. 65-79). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Mack, M., Hudson, S. & Thompson, D. (1997). A descriptive analysis of children's playground injuries in the United States 1900-4. *Injury Prevention*, 3, 100-103.

Malone, K. & Tranter, P. (2003). School Grounds as Sites for Learning: making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, 3 (9), 283-303.

Marques, A. R., Neto, C., Angulo, J. C., & Pereira, B. (2001). Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.). *Atas do XI colóquio: Indiscipline et violence à l'école* (pp.552-560). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Miller, G.T. (2013). *Living in the Environment* (17th ed.). Belmont (Califórnia): Wadsworth Publishing Company.

Monstrum (2013). *Ready to see the world in colors*. <http://www.monstrum.dk/en/kontakt>. Acedido em 18 de dezembro de 2013.

Morais, A., Neves, I., Medeiros, A. Peneda, D., Fontinhas, F. & Antunes, H. (1993). *Socialização Primária e Prática Pedagógica. Análise de Aprendizagens na Família e na Escola (Volume II)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NAEYC - National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (1997). *The value of school recess and outdoor play*. Documento da NAEYC. <http://www.peacefulplaygrounds.com/pdf/right-to-recess/recess-importance-of-play.pdf>. Acedido em 18 de dezembro de 2013.

Nicholson, S. (1972). The Theory of Loose Parts. An important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, 4 (2), 1-14.

Orr, D. W. (2002). Political Economy and the Ecology of Childhood. In P. H. Kahn e S. R. Kellert (Eds.). *Children and Nature* (pp. 279-303). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Palmer, M. (2008). Health and safety: a playwork perspective. In F. Brown & C. Taylor (Coord.). *Foundations of Playwork* (pp. 230-233). Maidenhead: Open University Press, Mc Graw Hill.

Parsons, A. (2011). *Young Children and Nature: Outdoor Play and Development, Experiences Fostering Environmental Consciousness, and the Implications on Playground Design* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia, EUA.

Pereira, T. & Marques, E. G. (s.d.). *Hortas pedagógicas*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

Pereira, B., Neto, C. & Smith, P. (2003). Os Espaços de Recreio e a Prevenção do “Bullying” na Escola. In C. Neto (Ed.). *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 238-257). Cruz Quebrada: mh edições.

Pereira, B., Neto, C., Smith, P. & Angulo, J. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14 (3), 297-311.

Prates, V. (2010). *Recreio, que espaço é esse?* (Dissertação de licenciatura não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, Brasil.

Pyle, R. M. (2002). Eden in a Vacant Lot: Special Places, Species, and Kids in the Neighborhood of Life. In P. H. Kahn e S. R. Kellert (Eds.). *Children and Nature* (pp. 305-327). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Great Barrington (Massachusetts): The Orion Society.

Strecht-Ribeiro O. & Almeida A. (2011) As Vivências de contacto com a Natureza de Crianças do 1º Ciclo: Implicações para o contexto formal e não formal de aprendizagem. *Atas do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências* (pp. 213-226). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Titman, W. (1994). *Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of School Grounds*. Godalming: World Wide Fund For Nature.

Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. London: Open University Press, Mc Graw Hill.

White, R. & Stoecklin, V. (1998). Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature. *Early Childhood News*. <http://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml>.

White, R. & Stoecklin, V. (2008). Nurturing Children's Biophilia: Developmentally Appropriate Environmental Education for Young Children. *Collage: Resources for Early Childhood Educators*. <http://www.whitehutchinson.com/children/articles/nurturing.shtml>.
Acedido a 18 de dezembro de 2013.

Wilson, R. (2008). *Nature and Young Children. Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. London: Routledge.

UNESCO (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
Acedido a 18 de dezembro de 2013.

Anexo 1 - Carta de pedido de autorização para visitar as escolas

Lisboa, 24 de Janeiro de 2012

Exmo Senhor Director,

O meu nome é Indira Martins e encontro-me a elaborar a minha dissertação de mestrado no âmbito do Mestrado em Educação na Escola Superior de Educação de Lisboa. O estudo que me encontro a desenvolver é sobre a utilização do espaço escolar, pelo que necessito de aplicar um questionário a alguns professores do 1º ciclo e ao professor coordenador de cada um dos estabelecimentos a visitar.

Necessito apenas de me deslocar às escolas do 1º ciclo do Agrupamento que dirige, num dia em que o coordenador esteja presente.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Os meus cumprimentos,

Indira Martins

Anexo 2 – Comprovativo do estudo

Lisboa, 24 de Janeiro de 2012

Exmo. Senhor Diretor,

Chamo-me António Almeida, sou professor adjunto na Escola Superior de Educação de Lisboa, e encontro-me a orientar a dissertação de mestrado no âmbito do Mestrado em Educação de Indira Martins. O estudo é sobre a utilização do espaço escolar, e a minha aluna necessita de aplicar um questionário a alguns professores do 1º ciclo e ao professor responsável por cada um dos estabelecimentos a visitar.

Agradeço desde já a sua ajuda, no sentido de facilitar o desenvolvimento do referido estudo.

Com os melhores cumprimentos,

António Almeida

Anexo 3 – Grelha de observação

Grelha de observação

- Dimensão do espaço envolvente ao edifício.

Amplio

Intermédio

Reduzido

- Tipo(s) de piso predominante.

Cimento

Alcatrão

Areia

Terra batida

Mais que um tipo de piso

Explicitação em caso da existência de mais de um tipo de piso:

- Equipamentos presentes no espaço.

Equipamentos para prática desportiva.

Equipamentos de parque infantil.

Equipamentos de recolha de resíduos.

Equipamentos para reciclagem de materiais.

- Cobertura do espaço.

Maioritariamente coberto

Parcialmente coberto

Maioritariamente descoberto

- Materiais utilizados na vedação do espaço.

Madeira

Tijolos

Rede

Arame

Outro tipo

- Tipos de coberto vegetal.

Espaços de jardim clássico

Espaços de jardim tipo “mata”

Mais que um tipo de coberto vegetal

Presença de hortas

Presença de canteiros

Presença de pomares

- Presença de animais no espaço.

Sim

Não

Quais? _____

- Outras infraestruturas.

Espaços de arrumação

Bebedouros

Outras

Quais? _____

- Tipo de supervisão do espaço.

Professores

Auxiliares

Outros

- Acesso aos diferentes espaços escolares pelos alunos.

Totalmente livre Condicionado Quais? _____

- Estado de conservação do espaço.

Mal conservado Medianamente conservado Bem conservado

Explicitação dos espaços degradados:

- Avaliação da segurança dos espaços.

Pouco seguro Medianamente seguro Seguro

- Tipologia de espaço recreio.

Tradicional Designer Aventura Criativo Outro

Anexo 4 – Questionário aos professores

QUESTIONÁRIO

O questionário seguinte pretende verificar a importância atribuída pelos professores ao espaço escolar envolvente ao edifício (ou edifícios) escolar, mas dentro do recinto escolar, e que passa a ser designado por **espaço envolvente**. Para tal solicita-se que preencha os seus dados pessoais e responda às perguntas seguintes. Agradece-se desde já a sua colaboração.

Dados pessoais

1. Escola _____
Localidade _____
2. Idade _____ 3. Sexo: M F
4. Ano de escolaridade que leciona _____ 5. Tempo de serviço em anos _____
6. Número de anos na presente escola _____
7. Habilitações académicas:
7.1. Grau académico: Licenciatura Mestrado Doutoramento
7.2. Curso _____
7.3. Instituição _____

Perguntas

1. Considera que o espaço envolvente é adequado para as crianças? Sim ou
1.1. Justifique a sua escolha.

2. Se tivesse de indicar o que de melhor existe nesse espaço para as crianças, o que evidenciaria de mais relevante?

3. Se pudesse melhorar algo nesse espaço, que intervenções defenderia?

4. Como avalia o espaço envolvente em termos de possíveis riscos para as crianças.

Pouco seguro Medianamente seguro Seguro

- 4.1. Justifique a escolha anterior:

5. Nos anos letivos anteriores, e em média, com que frequência utilizou o espaço envolvente:

Nunca Raras vezes Algumas vezes Muitas vezes Quase sempre

CASO NA PERGUNTA ANTERIOR TENHA RESPONDIDO “Nunca” PASSE PARA A PERGUNTA Nº 10

6. A maior ou menor utilização do espaço envolvente depende do ano de escolaridade que leciona? Sim Não

6.1. Em caso afirmativo, como se estabelece essa relação?

7. No presente ano letivo, indique quantas vezes desenvolveu atividades no espaço envolvente? _____

8. Refira, sucintamente, que atividades desenvolveu.

9. Independentemente das atividades efetuadas no presente ano, indique a área ou áreas curriculares (até ao máximo de 2) por norma mais mobilizadas nessas atividades:

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Estudo do Meio
- Expressões Artísticas
- Expressões Físico-Motoras
- Em outros contextos curriculares.

Quais? _____

10. Se desenvolvesse um projeto que envolvesse deslocações continuadas ao espaço envolvente, o que implementaria com os seus alunos?

Anexo 5 – Questionário aos coordenadores

QUESTIONÁRIO

O questionário seguinte pretende verificar a importância atribuída pelos diretores/coordenadores da escola ao espaço escolar envolvente ao edifício (ou edifícios) escolar, mas dentro do recinto escolar, e que passa a ser designado por **espaço envolvente**. Para tal solicita-se que preencha os seus dados pessoais e responda às perguntas seguintes. Agradece-se desde já a sua colaboração.

Dados pessoais

1. Escola _____
Localidade _____
2. Idade _____ 3. Sexo: M F
4. Tempo de serviço em anos _____ 5. Número de anos na presente escola _____
6. Habilitações académicas
6.1. Grau académico: Licenciatura Mestrado Doutoramento
6.2. Curso _____
6.3. Instituição _____

Perguntas

1. Considera que o espaço envolvente é adequado para as crianças? Sim Não
1.1. Justifique a sua escolha.

- 2- Se tivesse de indicar o que de melhor existe nesse espaço para as crianças, o que evidenciaria de mais relevante?

- 3- Se pudesse melhorar algo nesse espaço, que intervenções defenderia?

- 4- Como avalia o espaço envolvente em termos de possíveis riscos para as crianças.
Pouco seguro Medianamente seguro Seguro

- 4.1- Justifique a escolha anterior:

5-Com que frequência os professores desta escola têm utilizado o espaço envolvente nos anos anteriores:

Nunca Raras vezes Algumas vezes Muitas vezes Quase sempre

CASO NA PERGUNTA ANTERIOR TENHA RESPONDIDO “Nunca” PASSE PARA A PERGUNTA Nº 10

6-Considera que a maior ou menor utilização do espaço envolvente depende do ano de escolaridade que os professores lecionam? Sim Não

6.1-Em caso afirmativo, como se estabelece essa relação?

7-No presente ano letivo, tem noção de quantas vezes foram realizadas atividades no espaço envolvente? _____

8-Refira, sucintamente, as atividades desenvolvidas do seu conhecimento.

9-Independentemente das atividades efetuadas no presente ano, indique a área ou áreas curriculares (até ao máximo de 2) que acha por norma mais mobilizadas nessas atividades:

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Estudo do Meio
- Expressões Artísticas
- Expressões Físico-Motoras
- Em outros contextos curriculares.

Quais? _____

10-Se desenvolvesse um projeto que envolvesse deslocações continuadas ao espaço envolvente, o que implementaria com os seus alunos?
