

## Onde brincam as crianças? Espaços (d)e participação das crianças ao ar livre

### Where do children play? Spaces for/and children's participation in the outdoors

Joana Pinto

#### Resumo

Este artigo apresenta o recorte de uma investigação que procura compreender os modos como as crianças participam através do brincar ao ar livre. Aqui focamos, especificamente, o modo como espaço e participação se relacionam. O estudo tem a sua matriz teórica na Sociologia da Infância, com tónica nas questões relativas à participação da criança. O nosso caminho traçou-se na discussão acerca de uma participação ligada à ação, tendo por base a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), mas procurando ir mais além.

Utilizamos a metodologia de estudo de caso de inspiração etnográfica, tendo como participantes na investigação crianças de um jardim de infância com práticas pedagógicas que privilegiam o brincar ao ar livre. Os instrumentos de geração de dados incluíram a observação participante e as notas de campo. Destacamos, ainda, o recurso às metodologias visuais, principalmente através de fotografias.

A partir dos resultados, discutimos aqui como a participação das crianças se revela nas escolhas e decisões realizadas através de ações concretas, utilizando o movimento físico, especialmente em momentos informais. Aqui focamos as escolhas das crianças relativamente aos espaços onde brincam, analisando em particular os desníveis e os esconderijos.

Página | 84

Palavras-chave: brincar ao ar livre; participação da criança; espaços de brincar.

#### Abstract

This article presents the outline of an investigation that seeks to understand how children participate through outdoor play. Here we focus on the connection between participation and space. The study has its theoretical matrix in the Sociology of Childhood, with an emphasis on issues relating to children's participation. Our path is traced in the discussion about participation and action, based on the Convention on the Rights of the Child (ONU, 1989), however seeking to go further. We used the ethnographic-inspired case study methodology, and the participants were children from a kindergarten with pedagogical practices that favor outdoor play. Data generation instruments included participant observation and field notes. We also highlight the use of visual methodologies, mainly through photographs. Based on the results, we discuss here how children's participation is revealed through decisions and choices, expressed through action and physical movement, especially in informal moments. Here we focus on children's choices regarding the spaces in which they play, analyzing differences in level and hiding places.

Keywords: outdoor play; children's participation; play spaces.

---

\* Este artigo não foi redigido segundo o acordo ortográfico em vigor.



## 1. Introdução

O estudo na origem deste artigo parte de um conjunto de preocupações relativamente à infância contemporânea quanto ao brincar e, muito especialmente, quanto ao brincar ao ar livre. Inúmeros estudos alertam para a diminuição do brincar e do brincar ao ar livre nas vidas das crianças, com a sua ausência do espaço público, da rua e da natureza, como consequência das profundas transformações sociais a que assistimos nos anos mais recentes (Alden & Pyle, 2019; Bento, 2017; Gill, 2010; Lopes & Neto, 2013; Neto, 2000, 2001, 2020; Sarmento, 2018; Whitebread, 2018).

Em contextos de educação de infância, assiste-se a uma forte desvalorização do brincar, tal como apontam diversos autores (Bae, 2010, 2015; Herrington et al., 2017; Maynard et al., 2013; Whitebread, 2018). No jardim de infância, e até mesmo na creche, o brincar é instrumentalizado enquanto modo de aprender, priorizando-se as abordagens formais e uma escolarização cada vez mais precoce (Ferreira & Tomás, 2017; Tomás, 2017; Tomás & Ferreira, 2019). O brincar ao ar livre parece estar, assim, em vias de extinção, considerando não apenas a desvalorização do brincar, mas também o desinvestimento nos espaços exteriores educativos. Tal como analisam os estudos de Bento (2019) e Ferreira (2015), os espaços exteriores dos contextos de educação de infância onde as crianças brincam caracterizam-se por uma organização pobre e monótona, com escassez de materiais soltos manufacturados e, em particular, elementos naturais, condições que implicam constrangimentos ao brincar.

O encontro com a disciplina da Sociologia da Infância trouxe à pesquisa uma dimensão ainda pouco abordada na investigação acerca do brincar ao ar livre, que inclui aspectos de cidadania, participação, agência e ação social. São, ainda, escassas as investigações que procuram perceber como o brincar ao ar livre se relaciona com dimensões da criança enquanto cidadã e sujeito de direitos, pelo que o estudo que aqui se evoca pretende contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão em torno destes aspectos.

## 2. Enquadramento teórico

### 2.1 O ar livre enquanto espaço de brincar

O termo brincar ao ar livre, do inglês *outdoor play*, remete para a especificidade de um espaço que se opõe à interioridade dos edifícios, quer sejam de carácter domiciliar ou institucional. Deste modo, o brincar ao ar livre envolve uma multiplicidade de espaços que têm em comum o facto de se situarem “fora de portas”, ou seja, serem em ambientes exteriores.

De acordo com Alden and Pyle (2019), brincar ao ar livre pode incluir ruas, parques, parques infantis, florestas, campo e praia. Especificando esta denominação, podemos englobar também quintas, quintais, praças, largos, zonas de lazer, bem como os espaços exteriores das escolas, usualmente designados por recreios. Trata-se, por isso, de uma designação lata que engloba vários tipos de espaço, de carácter mais urbano ou mais rural, mais humanizado ou mais natural e selvagem, que em comum possuem o facto de se situarem no exterior, fora dos edifícios. Os autores Moser and

Martinsen (2010), sugerem que o debate acerca da importância dos espaços e ambientes físicos em contextos educativos tem crescido recentemente. Referem a necessidade de os jardins de infância olharem para o espaço enquanto espaço de ação<sup>1</sup>, pelas oportunidades de ação que possibilitam às crianças. Nas palavras dos autores, o ambiente ao ar livre constitui-se como atrativo, desafiante, estimulante, com oportunidades de agir, explorar, experienciar e cooperar (Moser & Martinsen, 2010).

De acordo com Løkken and Moser (2012), os espaços possuem uma dimensão subjectiva e individual. Num estudo de Fasting (2017), a autora destaca a forte ligação emocional que as crianças estabelecem com os lugares através do brincar.

Numa análise acerca da vivência do espaço nas saídas ao exterior de um jardim de infância na natureza norueguês, Nilsen (2012) sugere que a flexibilidade é uma característica inerente à experiência de espaços ao ar livre, particularmente, em áreas não vedadas. De acordo com a autora, na natureza, os espaços oferecem muitas possibilidades e as crianças usufruem de bastante mobilidade. Numa situação descrita pela investigadora, mesmo com os limites estabelecidos pelos adultos, as fronteiras não são rígidas, havendo lugar para a negociação e uma certa margem de liberdade. A autora salienta, deste modo, as implicações para os sujeitos do contacto com espaços não vedados ao ar livre, sem limites exatos nem barreiras intransponíveis. Nilsen (2012) questiona se estes espaços implicam a ideia de um sujeito também ele flexível.

Numa investigação acerca das dinâmicas de poder entre crianças, pais e educadores em contexto de brincadeira ao ar livre, Canning (2019) explora a influência do ambiente físico. A autora descreve como uma criança numa floresta usa os recursos disponíveis para conseguir subir a uma árvore. Canning (2019) destaca, deste modo, a importância do contexto das experiências para a sua utilização pelas crianças. Se o ambiente permitir realizar adaptações quanto aos recursos e ao espaço, as crianças poderão facilmente explorar e experimentar ideias. A autora sugere que quanto mais flexível é o ambiente, mais poderoso e rico é o brincar.

De forma semelhante, Araújo (2017) remete para a flexibilidade da rua, enquanto ambiente de jogos e brincadeiras de tempo livre, em contexto de vivências de bairro. Contrariamente à rigidez e excessiva organização das atividades em instituições, a rua permite uma diversidade de experiências possíveis.

Para Aasen, Grindheim, and Waters (2009), o ar livre representa não apenas uma paisagem flexível, com múltiplas oportunidades para brincar, mas também um espaço social com múltiplas possibilidades para negociar, aprender e explorar modos de ser.

Numa comparação entre duas investigações, as autoras Maynard et al. (2013) discutem como os espaços são socialmente construídos, explorando as relações de poder associadas às instituições e estruturas de controlo. Nesse sentido, apresentam os resultados da sua investigação mostrando os efeitos positivos da aprendizagem iniciada pelas crianças ao ar livre.

Num estudo acerca da relação entre ambientes interiores e exteriores num jardim de infância, Stephenson (2002) analisa as suas diferenças em várias dimensões. De forma geral, a investigadora conclui que o ambiente interior é mais controlado, restritivo, previsível e seguro, enquanto o ambiente exterior é mais aberto, menos controlado, com mais mudança, mais imprevisível, menos seguro, mais ameaçador e mais dinâmico.

---

<sup>1</sup> No original em inglês: Action space.

Para Fasting (2017) é importante permitir às crianças tempo livre para repetir e experimentar, espaços para brincar ao ar livre e oportunidades para organizar a sua própria brincadeira. No seu estudo, a autora salienta como as crianças precisam de liberdade, de oportunidades para criar, construir, desconstruir e transportar materiais, permitindo-lhes assim viver os seus corpos e serem físicas pelo movimento e pela fantasia.

## 2.2 Conceito de *affordance*

O conceito de *affordance* tem vindo a ser consistentemente desenvolvido em estreita ligação com o de brincar ao ar livre, como descreve Waters (2017). Segundo a autora, as suas origens partem do ramo ecológico da corrente psicológica, através da Teoria das *Affordances* proposta por Gibson, em 1979. Esta teoria descreve o processo de perceção visual baseada no Gestaltismo, ou seja, em traços gerais, na perceção do todo antes das partes, separadamente. Gibson (1979) estabelece uma ligação entre as características do espaço e as ações dos animais. Assim, os ambientes não são imediatamente percebidos pelas suas características, mas antes pelas possibilidades de ação que oferecem ou proporcionam<sup>2</sup>, de acordo com os seus atributos particulares, como se convidassem os sujeitos a determinadas ações. Por exemplo, uma superfície horizontal, plana, extensa e rígida (características) oferece como *affordance* o suporte.

De acordo com Waters (2017) são vários os autores que têm vindo a desenvolver os seus trabalhos com base na Teoria das *Affordances* de Gibson, como Heft, Kytä e Fjørtoft. Esta teoria é especialmente pertinente no campo do brincar ao ar livre, uma vez que se debruça na forma como diferentes espaços possibilitam às crianças desenvolver determinadas ações, oferecendo-lhes oportunidades para brincar. De acordo com Waters (2017), o contributo de Heft consiste numa taxonomia funcional do ambiente, descrevendo-o mediante as possibilidades de ação que oferece: trepável, esmagável, para esconder, entre outras. Também Fjørtoft assinala o significado funcional que os ambientes têm para as crianças, que o percebem pelas suas funções, especialmente ligadas ao brincar (Waters, 2017). Por seu turno, Kytä (2003) amplia o conceito de *affordance*, mencionando as *affordances* potenciais e acrescentando os aspetos socioculturais que estão implicados na perceção de espaços, ambientes e objetos. Uma criança num jardim de infância pode perceber que uma pedra oferece a possibilidade de ser atirada, mas as regras da instituição não lhe permitem fazê-lo e a criança pode não utilizar essa *affordance*.

## A participação da criança

Os direitos de participação encontram-se formulados pela Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, a par com os direitos de proteção e de provisão (Sarmiento & Pinto, 1997). Os direitos de participação associam-se particularmente ao artigo 12.º da Convenção, que advoga que a criança deve ser ouvida em matérias que lhe digam respeito e que a sua opinião deve ser tida em conta na tomada de decisões sobre aspectos da sua vida.

---

<sup>2</sup> De acordo com o dicionário online Infopédia: *Afford* – dar, conceder, proporcionar.

O direito à participação está alinhado com a imagem de criança como ator social com agência, afirmada consistentemente pela Sociologia da Infância. Ainda que esta concepção de criança como ator social provoque debates, tal como analisa Marchi (2017), tanto no interior do campo nas ciências sociais da infância como fora dele, trata-se de uma noção que, de uma forma geral, é aceite por todos.

A participação aparece sobretudo ligada ao *falar* e, como tal, à voz enquanto expressão verbal, mas também corporal, facial, artística e lúdica, de acordo com o Comentário Geral n.º 12 (ONU, 2009). O desígnio de ouvir as vozes das crianças encontra-se enraizado no artigo 12.º da Convenção, que proclama o direito da criança a dar a sua opinião e que esta seja tida em conta nas decisões sobre assuntos que afectem a sua vida (James, 2007). O conceito de voz das crianças associa-se também à Nova Sociologia da Infância (Spyrou, 2011), alinhado com o paradigma de criança como actor social e enquadrado numa perspetiva de infância moderna e democrática (James, 2007).

Muitos têm discutido a insuficiência ou problemas desta formulação (Lancy, 2012; Liebel & Saadi, 2012; Percy-Smith & Thomas, 2010; Vis & Thomas, 2009). Das leituras efectuadas, parece-nos evidente existir este foco no aspecto da *fala* relativamente ao que se considera como participação, com uma lacuna em relação à *ação*.

Contudo, participação implica, de acordo com diferentes tipologias referidas por Kellet (2014), mais do que simplesmente dar uma opinião. Nos níveis mais elevados de participação, refere-se à capacidade de iniciativa ou de partilha de poder entre adultos e crianças na tomada de decisões. No entanto, ainda não aparece com clareza uma ideia de *ação*. Woodhead (2010) salienta particularmente este aspecto ao referir-se às concepções de participação que devem ir além de, simplesmente, ouvir as crianças quando os adultos *deixam* ou da expressão de opiniões quando estas estão em sintonia com as dos adultos. O autor exorta-nos a ir para além desta ideia de *dar a palavra à criança*, alargando o conceito de participação à vida prática do dia-a-dia, à cidadania activa, dando como exemplo os protestos de crianças na rua em relação às alterações climáticas ou à situação política do seu país. Também Liebel and Saadi (2012) dão destaque a este aspecto, dividindo o conceito de participação em *falar* e *atuar*.

Numa reflexão acerca a cidadania das crianças, Muñoz (2018) discute como a cidadania real implica a participação através da voz, mas também da influência e da *ação*, seja na vida familiar, escolar e da comunidade, como também do país e do mundo. Esta presença ativa das crianças na tomada de decisões deve incluir também as esferas económicas e políticas, de acordo com a autora.

Liebel (2012) propõe discutir os direitos das crianças a partir dos modos como as próprias crianças os exercitam e deles usufruem. A sua argumentação aponta para as limitações da Convenção, como um instrumento que não atribui às crianças direitos para elas utilizarem, mas que, em vez disso, direciona para os estados a garantia desses mesmos direitos. Esta falha é, como já referimos, também sinalizada por Muñoz (2018), já que a discussão sobre os direitos não tem incluído as crianças na concepção dos seus próprios direitos e cidadania. Liebel (2012) descreve algumas situações concretas de crianças em vários contextos culturais para quem nem sempre a defesa dos seus direitos, tal como vêm descritos na Convenção, é apropriada e as beneficia de acordo com as suas próprias perspetivas. Assim, o autor discute os conceitos de participação e cidadania, partindo do questionamento da sua validade sobretudo para culturas fora da sociedade ocidental. Nas suas palavras, Liebel (2012) pretende contribuir para ampliar

a visão acerca da diversidade de concepções e práticas relacionadas com a participação. O autor descreve como a participação pode ser diferentemente entendida no mundo maioritário, ou não-ocidental, e no mundo minoritário, ou ocidental. Enquanto no ocidente os direitos de participação são limitados ao *falar*, pensar e decidir, no mundo maioritário a participação é vista como *fazer*. Assim, em muitas culturas não-ocidentais, as crianças participam em diversas tarefas, como trabalhar no campo, em casa e, até mesmo, com responsabilidades políticas. Nesta investigação, salientamos uma participação ligada à ação. As crianças, sobretudo as mais pequenas, como as de idade pré-escolar que participam nesta investigação, manifestam as suas opiniões, visões, interesses, preferências de formas diferentes, sobretudo não-verbais e, de modo particular, através do brincar, como alerta o Comentário Geral n.º 12 - O Direito da criança a ser ouvida (ONU, 2009).

### 3. Metodologia

No estudo aqui evocado foi utilizada a metodologia etnográfica, uma vez que pretendemos mergulhar na realidade das crianças, procurando compreender as experiências vividas pelos atores sociais, relacionando teoria e prática (Willis & Trondman, 2008). De acordo com Sarmiento (2011), o estudo de caso etnográfico contempla a análise da singularidade de um objecto de estudo, num texto polifónico e colaborativo, que contém as várias vozes dos sujeitos de investigação, em particular, as crianças, salientando a reflexividade que deve ser inerente à posição de investigador, em constante análise sobre os quadros teóricos do próprio, dos actores sociais e dos contextos em estudo. As crianças, mais do que objectos de conhecimento, serão assim sujeitos de investigação, parceiras ao longo do caminho de pesquisa, tendo um papel activo na construção do conhecimento em curso (Soares et al., 2005).

A metodologia escolhida relaciona-se em primeira instância com o seu objectivo principal (Fernandes & Marchi, 2020), ou seja, compreender as dimensões de participação das crianças presentes no brincar ao ar livre. Para as autoras, as intenções do investigador definidas pelo objectivo de compreender determinado fenómeno caracterizam a investigação do tipo etnográfico.

Tendo em consideração o nosso objectivo em compreender dimensões ligadas ao brincar, a observação participante, associada às fotografias e às notas de campo, revelam-se as estratégias mais adequadas para o atingir. Também não é alheio a esta escolha metodológica, o nosso respeito pelo papel preponderante que o brincar tem no dia-a-dia das crianças e cuja importância tem sido também sublinhada por diversos autores do nosso estudo (Bae, 2010, 2015; Neto, 2020; Samuelsson & Carlsson, 2008; Sarmiento, 2003; Sheridan & Samuelsson, 2001; Tomás & Ferreira, 2019). À observação participante e às notas de campo juntaram-se as metodologias visuais, como fotografias e vídeos, que se revelaram as mais adequadas aos nossos objectivos. Como argumenta Sarmiento (2014), as metodologias visuais assumem particular importância na investigação com crianças, já que as suas capacidades verbais são diferentes das dos adultos e estas permitem aceder à sua linguagem corporal e expressiva. Além disso, dado o foco da nossa investigação nas acções e realizações das crianças através do

brincar, esta mostrou-se uma ferramenta bastante apropriada para captar as imagens das manifestações dessas mesmas ações e realizações.

Os participantes no estudo que se encontra na origem deste artigo são crianças de um jardim de infância que desenvolve práticas pedagógicas ao ar livre, que designamos por Jardim A Girafa<sup>3</sup>. No total, participaram quarenta e sete crianças, sendo vinte e três do sexo feminino e vinte e quatro do masculino. As famílias das crianças espelhavam condições socioeconómicas favoráveis. O Jardim de Infância A Girafa situa-se numa zona urbana de média dimensão e trata-se de uma instituição educativa de natureza privada, cujo foco pedagógico incide na utilização regular de espaços exteriores diversificados. Como foi possível observar ao longo dos oito meses, entre Setembro de 2018 e Abril de 2019, em que realizámos o trabalho de campo neste Jardim, as crianças passavam grande parte das manhãs e das tardes no espaço do recreio. Além disso, as crianças saíam um dia por semana a espaços naturais, como quintas, pinhais, florestas, serras, campos, parques naturais, parques infantis e praia.

A salvaguarda pelas questões éticas constitui uma premissa central no nosso estudo, pelo que consideramos a sua transversalidade ao longo de todas as etapas de investigação, tal como salienta Alderson (2012). Os dados foram tratados de modo a garantir os princípios de confidencialidade e privacidade, através de fotografias com rosto desfocado e nomes fictícios de pessoas, lugares e instituições. Consideramos a importância do momento do pedido inicial de consentimento informado às crianças, mas acentuamos o valor do assentimento, que deve permanecer problematizado ao longo de todo o trabalho de campo, na proximidade da relação entre o investigador e os sujeitos de investigação (Ferreira, 2010). De acordo com a autora, o investigador deve permanecer atento e sensível às recusas verbais ou não verbais por parte das crianças em participar na pesquisa durante todo o seu processo. Assim, o assentimento revela-se uma ferramenta ética especialmente relevante na pesquisa com crianças pequenas e em contextos internacionais, como é o caso nesta investigação.

#### **4. Apresentação e discussão dos resultados: Escolhas das crianças quanto aos espaços**

Como temos vindo a desenvolver nesta investigação destacamos as ações das crianças enquanto configuradoras da sua agência e cidadania (Liebel, 2012). Diferentes autores salientam como a participação implica também que as crianças façam escolhas, tomem decisões, tenham oportunidade de concretizar iniciativas, realizar ações, exercer influência, ter poder e controlo na sua vida e em aspectos com ela relacionados (Emilson, 2007; Emilson & Folkesson, 2006; Sheridan & Samuelsson, 2001).

Assim, trazemos para esta discussão as escolhas e decisões das crianças relacionadas com os espaços de brincar ao ar livre que acontecem informalmente através das suas ações. Estas ocorrem sobretudo de uma forma espontânea e não estruturada, sem que os sujeitos se apercebam disso. Como sublinha Bae (2010, 2015) as interações diárias entre adultos e crianças em situações comuns do quotidiano

---

<sup>3</sup> Todos os nomes de pessoas, lugares e instituições apresentados neste artigo são fictícios, salvaguardando a privacidade e anonimato dos sujeitos, de acordo com os pressupostos éticos da investigação.

condensam, em si, muitos aspectos da realização dos direitos de participação das crianças.

#### **4.1 Espaços ao ar livre escolhidos para brincar**

No Jardim A Girafa, os espaços exteriores estudados são o recreio e os diferentes locais dos passeios semanais, como a Quinta Antiga, a Quinta Agrícola, outras Quintas, o Areal, a Lagoa, o Pinhal, o Parque Infantil, o Parque Natural e a Praia. Estes locais eram escolhidos em contexto de reunião formal com as crianças e contemplam cenários a que podemos designar *macro* do brincar. São contextos gerais, pré-definidos que fazem parte do leque de opções para as saídas semanais dos grupos do jardim. Dentro destes existem vários *micro-espaços*, cenários de escala mais reduzida, nos quais as crianças desenvolvem as suas brincadeiras, as suas acções, expressando, desta forma, também, as suas escolhas. Por exemplo, junto a uma árvore, numas escadas, numa clareira, perto da água, entre muitos outros.

Assim, em seguida apresentamos alguns destes *micro-espaços* que se destacaram nas escolhas das crianças para desenvolverem as suas brincadeiras.

#### **4.2 Desníveis**

Os espaços que mais se evidenciaram durante as observações relacionam-se com a existência de desníveis. Muita da brincadeira que tem lugar ao ar livre ocorre em espaços que são desnivelados e possibilitam às crianças subir, descer, trepar, deslizar, pendurar-se, içar-se, cair, saltar, escorregar, rebolar, correr com mais velocidade, entre muitas outras actividades. Estas possibilidades de acção, que também podemos designar por *affordances*, de acordo com a Teoria de Gibson (1979), parecem ocupar uma posição importante no léxico do brincar das crianças (Fasting, 2017; Neto, 2020).

Apresentamos, em seguida, algumas imagens dos desníveis escolhidos pelas crianças para brincar.



## Imagem 1

Conjunto de fotografias de crianças a brincar em diversos micro-espços com desníveis.



Um dos locais de passeio mais frequentes foi a Quinta Antiga, cuja variedade de espaços proporcionava às crianças um leque amplo de actividades e brincadeiras. As fotografias acima apresentam diversos micro-espacos nessa quinta, que têm em comum o facto de possuírem desniveis e que foram escolhidos pelas crianças para desenvolverem as suas brincadeiras.

Num dos passeios, as crianças têm várias opções de locais onde brincar, mas são imediatamente atraídas por um escorrega natural.

Vamos até ao fundo da quinta. Lá, mal as crianças chegam, começam logo a trepar e descobrem um escorrega! Aliás, dois escorregas, um mais íngreme, outro mais suave, com curvas entre as rochas e onde as crianças mais pequenas vão mais vezes. (Fonte: Elaboração própria, Diário de Campo, Quinta Antiga, 18/10/2018)

Como podemos perceber pela descrição, as crianças escolhem brincar no desnível que encontram ao fundo da Quinta Antiga, elegendo aqueles escorregas naturais, numa encosta. Um deles é mais suave, com um percurso por entre as pedras, como mostra a Imagem 1 (A), com duas crianças em plena descida. O escorrega mais acentuado, na fotografia 1 (B), mostra várias crianças numa descida íngreme e directa, sem as curvas do anterior a atenuar o declive. Aqui a emoção é forte, as crianças descem num solavanco e quase saltam cá para baixo no final da descida.

Outro espaço desnivelado que se destacou foi um lago sem água, semelhante a um tanque de pedra vazio. No início do ano e dos passeios ao exterior, os vários grupos do Jardim A Girafa fizeram algumas visitas a esta Quinta. Ao chegar à Quinta, os grupos pousavam as mochilas debaixo de uma enorme árvore e, logo de seguida, as crianças corriam para o tanque. Este ritual tornou-se bastante evidente depois de algumas visitas à Quinta Antiga com os diferentes grupos de crianças. O excerto seguinte apresenta algumas acções das crianças neste micro-espaco.

Por ali, as crianças sobem e descem o tanque, ajudam-se umas às outras, pedem ajuda aos adultos, por vezes. A Anita também desce ao tanque e o Bernardo quer ajudá-la a subir. Sobem ao monte de pedras no meio do tanque. Usam uma pedra e um cano espetado no chão para subirem. (Fonte: Elaboração própria, Diário de Campo, Quinta Antiga, 04/04/2019)

As fotografias 1 (C, D, E, F, G, H) apresentadas mostram a diversidade de acções das crianças durante as suas brincadeiras no lago sem água. Pelas suas características, este apresenta vários desniveis, graças ao muro exterior e ao rochedo que tem no meio. O tanque é redondo e o muro exterior tem o cume arredondado. Assim, as crianças podem utilizá-lo sem se magoarem nas pedras. Podem sentar-se nele e circular à volta, com uma perna para cada lado. Estando do lado de fora, as crianças sobem o muro facilmente, mas, do lado de dentro, o desnível aumenta, porque o tanque encontra-se enterrado no solo. Assim, esta subida para sair é mais complicada. Boa parte da

atividade lúdica que acontece no tanque consiste em entrar e sair dele. As fotografias também assinalam esta actividade, que constitui um desafio que exige perícia a todas as crianças: umas já conseguem sozinhas, outra precisam de se empoleirar numa pedra que está lá dentro para sair ou da ajuda dos amigos. Lá dentro, as crianças correm à volta e sobem ao rochedo no meio. O rochedo é um aglomerado de pedras que permite apoios à escalada. As crianças utilizam esses apoios e com frequência sobem e descem o rochedo, sozinhas ou com outros. Ainda dentro do tanque, há um poste de metal partido que, em certa ocasião, as crianças descobrem e utilizam para as auxiliar a subir e descer o muro.

### 4.3 Esconderijos

Os espaços de privacidade têm sido considerados uma valência importante nos jardins de infância para as crianças, sendo apontados como indicador de qualidade pela escala de avaliação internacional de contextos pré-escolares Early Childhood Environment Rating Scale, third edition (Harms, Clifford, & Cryer, 2014).

De acordo com um estudo de Moore et al. (2019), o ambiente físico influi no bem-estar da criança. As autoras relacionam os espaços ao ar livre do recreio com o sentido de agência e controlo das crianças sobre a sua brincadeira, destacando a necessidade de se esconderem e terem privacidade. Nos esconderijos a imaginação encontra mais espaço e os locais secretos, longe do olhar dos adultos, permitem às crianças a construção das suas próprias culturas de pares.

A investigação de Norðdahl and Einarsdóttir (2015), acerca das preferências das crianças em ambientes exteriores, também aponta para a necessidade de as crianças procurarem ou criarem um ninho, onde possam estar afastadas dos outros, referindo-se a estes sítios como secretos.

O Areal é um local de passeio caracterizado pela existência uma grande encosta de areia, com um amplo pinhal e uma área de mato rasteiro denso, misto de canas e outros arbustos. Este mato rasteiro com chão de areia proporciona uma área considerável de esconderijos, como mostram as fotografias 2 (A, B, C e D). Neles, as crianças brincam com bastante frequência, enquanto habitualmente os adultos estão “cá fora”.

**Imagem 2**

*Conjunto de fotografias de crianças a brincarem em esconderijos no micro-espço de mato rasteiro.*



*Fonte: Elaboração própria, Areal, 15/01/2019*

A descrição seguinte mostra como o mato é um território misterioso e fértil para a imaginação:

Lá fomos, o Simão à frente, cheio de garra, a desbravar caminho, deitando abaixo algumas canas para conseguirmos passar. (...) O Simão desafia-me novamente a entrar pela vegetação. Insiste tanto que acabo por ceder. Fico logo no início do caminho, enquanto ele e o Filipe se afastam falando no monstro, tentando não pisar as suas armadilhas, o Simão diz ao Filipe que pisou uma armadilha do monstro. Eles fazem vários gestos e movimentos, como que a defender-se do monstro ou a atacá-lo. (Fonte: Elaboração própria, Diário de Campo, Areal, 15/01/2019)

O excerto mostra a riqueza de imaginação proporcionada por este contexto de esconderijo. É fácil acreditar em monstros e vilões ali dentro já que, com toda a densidade do mato e das canas, não se vê muito além, como mostram as fotografias. Há barulhos a surgirem pelo meio do arvoredor. A possibilidade efectiva de cortar as canas e desbravar território dá um realismo muito significativo à brincadeira, permitindo à criança sentir-se como um verdadeiro explorador.

## 5. Considerações finais

A discussão dos resultados mostra que as crianças manifestam as suas escolhas e decisões sobretudo de forma informal relativamente aos espaços onde brincam. Estas escolhas e decisões são realizadas principalmente através de *ações*. Salientamos a importância dos espaços a que designamos por *micro* onde as crianças escolhem brincar. Os espaços *macro* constituem o ambiente mais geral, habitualmente escolhido em reunião formal com as crianças e que pode ser a Quinta Antiga ou o Areal, entre outras opções disponibilizadas pelo Jardim de Infância A Girafa. Dentro destes espaços, as crianças escolhem os sítios específicos onde brincam, como junto a uma árvore ou num muro. Assim, embora a escolha formal dos lugares *macro* possa estar condicionada e isso comprometer a participação das crianças, a possibilidade de eleger um lugar específico onde brincar, dentro do espaço mais alargado, oferece a possibilidade de realização dos direitos de participação. Estes espaços podem tornar-se lugares *das* crianças, como sugere Rasmussen (2004).

No Jardim A Girafa, os desníveis são lugares escolhidos pelas crianças para brincar, onde desenvolvem um vasto leque de ações físicas, como trepar, deslizar, correr, rebolar, cair e rastejar. As crianças escolhem, também, espaços com esconderijos para brincar, constituindo-se como lugares de privacidade e de desenvolvimento de ações imaginativas, associadas ao esconder, ao encontrar, às surpresas, aos ataques, às defesas e às explorações de territórios desconhecidos.

O movimento físico é a forma de ação através da qual as crianças realizam as suas escolhas quanto aos espaços onde brincam. As crianças deslocam-se para os lugares por elas elegidos, dentro dos limites estabelecidos pelas adultas. Ao ar livre, os espaços muitas vezes não têm fronteiras fixas nem vedações, permitindo uma margem de liberdade física e de movimento considerável, dependendo das suas características. De acordo com as nossas observações, ao ar livre as crianças usufruem de um espaço mais amplo em que existe margem para efectuarem escolhas e negociarem fronteiras através do seu movimento.

## 7. Referências bibliográficas

Aasen, W., Grindheim, L. T., & Waters, J. (2009). The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. *Education 3-13*, 37(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/03004270802291749>

Alden, C., & Pyle, A. (2019). Multi-sector perspectives on outdoor play in Canada. *International Journal of Play*, 8(3), 239-254. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1684145>

Alderson, P. (2012). Rights-respecting research: a commentary on 'the right to be properly researched: research with children in a messy, real world'. *Children's Geographies*, 7(4), 233-239. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.661603>

Araújo, M. J. (2017). Brincar no bairro: descobrir o lazer no tempo livre através da sociabilidade nos espaços de logradouro. In P. Pereira, A. Cardoso, S. Vale, & B. Pereira (Eds.), *Educação Física*,

*Lazer e Saúde, Perspetivas de desenvolvimento num mundo globalizado* (pp. 78-87). Escola Superior de Educação do Porto.

Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: Some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>

Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar: desafios nas interações do quotidiano. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 7-30. [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722016000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722016000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en)

Bento, G. (2017). Arriscar ao brincar: análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 385-403. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226920>

Bento, G. (2019). *Espaços exteriores e organização em educação de infância: políticas, projetos e práticas*. <https://ria.ua.pt/handle/10773/25822>

Canning, N. (2019). 'Just 5 more minutes!' Power dynamics in outdoor play. *International Journal of Play*, 8(1), 11-24. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580332>

Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11-38. <https://doi.org/10.1007/BF03165946>

Emilson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>

Fasting, M. L. (2017). The magic of outdoor play: a phenomenological hermeneutic approach. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE handbook of outdoor play and learning* (pp. 630-644). SAGE.

Fernandes, N., & Marchi, R. de C. (2020). A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250024>

Ferreira, A. M. de F. (2015). *Interação criança-espaço exterior em jardim de infância* [Tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Ferreira, M. (2010). "Ela é nossa prisioneira!" - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito da obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), 151-182.

Ferreira, M., & Tomás, C. (2017). Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, número especial, 19-33.

Gibson, J. J. (1979). The Theory of Affordances. In *The Ecological Approach to Visual Perception* (pp. 127-137). Houghton Mifflin.

Gill, T. (2010). *Sem medo - Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Princípiia.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Early childhood environment rating scale, third edition (ECERS-3)*. Teachers College Press.

Herrington, S., Brunelle, S., & Brussoni, M. (2017). Outdoor play spaces in Canada: as if children mattered. In T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE handbook of outdoor play and learning* (pp. 143-155). SAGE.

James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272. <https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.261.262>

Kellet, M. (2014). Images of childhood and their influence on research. In *Understand research with children and young people* (pp. 15-33). SAGE.

Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts, affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Helsinki University of Technology Centre for Urban and Regional Studies.

Lancy, D. F. (2012). Unmasking children's agency. *SSWA Faculty Publications*, 277.

Liebel, M. (2012). *Children's rights from below: cross-cultural perspectives*. Palgrave.

Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140.

Løkken, G., & Moser, T. (2012). Space and materiality in early childhood pedagogy - introductory notes. *Education Inquiry*, 3(3), 303-315. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22036>

Lopes, F., & Neto, C. (2013). Independência de mobilidade das crianças nas cidades: a diversidade metodológica e as políticas públicas. *Estudos Em Desenvolvimento Motor Da Criança VI*, 183-187.

Marchi, R. D. C. (2017). A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Práxis Educativa*, 12(2), 1-21.

Maynard, T., Waters, J., & Clement, J. (2013). Child-initiated learning, the outdoor environment and the "underachieving" child. *Early Years*, 33(3), 212-225. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.771152>

Moore, D., Morrissey, A. M., & Robertson, N. (2019). 'I feel like I'm getting sad there': early childhood outdoor playspaces as places for children's wellbeing. *Early Child Development and Care*, 191(6), 933-951. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1651306>

Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525931>

Muñoz, L. G. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps." *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/soci.59491>

Neto, C. (2000). *O jogo e o tempo livre nas rotinas de vida quotidiana das crianças* (pp. 1-12). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. *A Escola e a Criança Em Risco - Intervir Para Prevenir*, 31-51.

Neto, C. (2020). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 37-41.

Nilsen, R. D. (2012). Flexible Spaces - Flexible subjects in 'nature': transcending the "fenced" childhood in daycare centres? In A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.), *The modern child and the flexible labour market: early childhood education and care* (pp. 203-221). Palgrave.

Norðdahl, K., & Einarsdóttir, J. (2015). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 152-167. <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.896746>

ONU. (1989). *A Convenção sobre os direitos da criança*. [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

ONU. (2009). *Convención sobre los derechos del niño: Observación general n.º 12*.

Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871072>

Rasmussen, K. (2004). Places for children - Children's places. *Childhood*, 11(2), 155-173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>

Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>

Sarmiento, M. J. (2003a). Imaginário e culturas da infância. *CEDIC - Universidade Do Minho*, 2, 1-18. [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf)

Sarmiento, M. J. (2003b). O que cabe na mão... Proposições sobre políticas integradas para a infância. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 73-85). Porto Editora.

Sarmiento, M. J. (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago, M. P. de Carvalho, & R. A. T. Vilela (Eds.), *Itinerários de pesquisa - perspectivas qualitativas em sociologia da educação* (pp. 137-179). Lamparina.

Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais e da educação. In L. Torres & J. A. Palhares (Eds.), *Metodologias de investigação em educação e ciências sociais* (pp. 1-19). Húmus.

Sarmiento, M. J. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*, 41(2), 232. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>

Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.

Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. *As Crianças: Contextos e Identidades*, 9-30.



Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>

Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*, 12(13), 50-64.

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>

Stephenson, A. (2002). Opening up the outdoors: Exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a centre. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 29-38. <https://doi.org/10.1080/13502930285208821>

Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Humanidades & Inovação*, 4(1), 13-20.

Tomás, C., & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância - Portugal (1997-2017). *Eccos Revista Científica*, 0(50), e14109, 1-26. <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14109>

Vis, S. A., & Thomas, N. (2009). Beyond talking - children's participation in Norwegian care and protection cases. *European Journal of Social Work*, 12(2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/13691450802567465>

Waters, J. (2017). Affordance theory in outdoor play. In T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (pp. 40-54). SAGE.

Whitebread, D. (2018). Play: the new renaissance. *International Journal of Play*, 7(3), 237-243. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532952>

Willis, P., & Trondman, M. (2008). Manifesto pela etnografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 211-220.

Woodhead, M. (2010). Foreword. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice*. Routledge.

### Notas sobre a autora:

**Joana Pinto**  
Instituto Politécnico do Porto  
<https://orcid.org/0000-0002-1203-1221>