

# Brincar ao ar livre em educação de infância: Possibilidades de participação das crianças

## RESUMO

A investigação que está na origem deste artigo nasce de uma preocupação central relativamente à infância contemporânea quanto às ameaças que têm sido dirigidas ao brincar ao ar livre. A pesquisa tem a sua matriz teórica na sociologia da infância, com tónica nas questões referentes à participação da criança. O objetivo principal é compreender que dimensões de participação da criança estão presentes no brincar ao ar livre em contextos de educação de infância. O trabalho de campo decorreu em dois jardins de infância com práticas pedagógicas que privilegiam o brincar ao ar livre, um deles na Noruega e o outro em Portugal. Para dar resposta à questão de investigação utilizámos a metodologia de estudo de caso de inspiração etnográfica. A partir dos resultados, discutimos temas que emergiram na nossa análise e, relativamente ao jardim de infância em Portugal, distinguimos dois eixos de reflexão. Um dos eixos revela a participação através de decisões das crianças, sobretudo em momentos informais, através da escolha dos espaços onde brincam, dos materiais, bem como dos tempos e atividades. O segundo eixo integra as iniciativas e realizações das crianças, que se referem à sua participação, sobretudo sob a forma de ação, através do corpo e do movimento. Neste artigo, destacamos o brincar com riscos, as explorações e descobertas, as construções e os desafios e problemas. As conclusões do estudo revelam que o ar livre, enquanto lugar do brincar, parece contribuir para um alargamento das dimensões espaço e tempo na experiência das crianças.

Joana da Silva Pinto <sup>1</sup>,  
Universidade do Minho,  
Portugal.

**Palavras-chave:** Brincar ao ar livre; Direito a brincar;  
Direitos de participação; Sociologia da infância;  
Educação de infância.

## 1. INTRODUÇÃO

A investigação, acerca da qual aqui apresentamos um recorte, parte de um conjunto de preocupações relativamente à infância contemporânea quanto ao brincar ao ar livre. Tal como alertam numerosos estudos, a diminuição do brincar e do brincar ao ar livre na vida das crianças, a par com a sua ausência do espaço público, da rua e da natureza, relaciona-se com as profundas transformações sociais a que assistimos nos anos mais recentes (Alden & Pyle, 2019; Gill, 2010; Neto, 2001, 2020; Sarmiento, 2018; Whitebread, 2018).

De modo análogo, em contextos de educação de infância, observa-se uma forte desvalorização do brincar, tal como apontam diversos autores (Bae, 2015; Waller 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, como denunciam Tomás e Ferreira (2019). O brincar ao ar livre parece estar, tal como o brincar na rua, em vias de extinção (Neto, 2001). Assistimos, assim, a um efeito duplo nos impedimentos em relação ao brincar ao ar livre: por um lado, a desvalorização do brincar, em geral; e, simultaneamente, o desinvestimento nos espaços exteriores educativos. Tal como discutem 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 pouco interessante, com escassez de materiais soltos e, em particular, elementos naturais, condições que implicam constrangimentos no 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 aspetos de cidadania, participação, agência e ação social. Os direitos proclamados pela Convenção dos Direitos da Criança, de 1989 (Comité português para a UNICEF, 2019) são uma base fundamental para o seu reconhecimento enquanto cidadã, sujeito de direitos e com agência. Estes aspetos estão particularmente ligados ao artigo 12º, que preconiza o direito a ser ouvida e levada em conta nos assuntos que lhe digam respeito.

A investigação sobre o brincar ao ar livre tem sido realizada principalmente a partir de disciplinas ligadas ao desenvolvimento motor (Fjørtoft, 2004), mas também ao desenvolvimento em geral e aprendizagem (Maynard et al., 2013), bem como à organização do ambiente educativo e espaço (Waller et al., 2017; Lysklett & Berger, 2017). O brincar arriscado também se destaca em investigações sobre o brincar ao ar livre (Sandseter, 2009; Sandseter et al., 2020).

Como referimos acima, 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 presente estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão em torno destes aspetos.

Ainda assim, na nossa análise da literatura salientam-se alguns estudos que relacionam o brincar ao ar livre com questões de participação da criança e que apresentamos a seguir. No artigo de Aasen et al. (2009), o ar livre é perspectivado enquanto lugar privilegiado de participação das crianças, espaço flexível que oferece múltiplas possibilidades para negociar, gerir conflitos, aprender e modificar modos de ser e fazer. Nilsen (2012) aponta, também, que a flexibilidade dos espaços exteriores permite uma maior mobilidade e liberdade às crianças, aumentando as suas possibilidades de agência. Para Maynard et al. (2013), ao ar livre as crianças demonstram agência, pelas oportunidades de controlar e dirigir as atividades, fazer perguntas e dar respostas e adotar formas de trabalho preferenciais. Adicionalmente, Alden e Pyle (2019) destacam, como elementos-chave do brincar ao ar livre para a agência da criança, a liberdade, a independência,

a possibilidade de fazer escolhas, o brincar autodirigido, bem como a noção de crianças capazes e competentes. Uma investigação de Canning (2019), acerca das dinâmicas de poder entre crianças e adultos ao ar livre no brincar, mostra como as crianças ganham um sentido de poder ao terem oportunidade de fazer escolhas e de tomar decisões.

Deste modo, a nossa questão central de investigação formula-se do seguinte modo: quais são as dimensões de participação e cidadania das crianças presentes no brincar ao ar livre em contextos de educação de infância?

## 2. CAMINHO TEÓRICO

O nosso caminho investigativo define-se pela interceção de dois grandes temas: o brincar ao ar livre e a participação da criança. São estes os dois pilares teóricos deste trabalho que orientam a nossa reflexão.

### 2.1. BRINCAR AO AR LIVRE

A expressão “brincar ao ar livre”, em inglês, *outdoor play*, tem aparecido cada vez mais na literatura científica enquanto conceito com identidade própria e coesa, agregadora destas duas ideias: o “brincar” e o “ar livre”. A difusão do termo evidencia-se, sobretudo, na literatura anglo-saxónica, com numerosas publicações específicas que lhe são dedicadas no campo da investigação (Waller et al., 2017).

O termo “brincar ao ar livre” 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 em ambientes exteriores. De acordo com Alden e Pyle (2019), o brincar ao ar livre pode acontecer em ruas, parques, parques infantis, florestas, campos e praias. Certamente, podemos alargar esta denominação e incluir, também, quintas, quintais, praças, largos, zonas de lazer, bem como os espaços exteriores das escolas ou 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 fora dos edifícios. Cada espaço possui diferentes características que, certamente, proporcionam experiências bastante diversas às crianças que neles brincam.

Canning (2019) destaca 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. A valorização do tempo livre e usufruto do tempo pelas crianças são, também, aspetos assinalados por Araújo e Monteiro (2020).

O conceito de *affordance* tem vindo a ser consistentemente desenvolvido em estreita ligação com o de brincar ao ar livre (Waller et al., 2017). A Teoria das Affordances, de Gibson, descreve como os ambientes não são imediatamente percebidos pelas suas características, mas antes pelas possibilidades de ação que oferecem de acordo com os seus atributos particulares, como se convidassem os sujeitos a determinadas ações. Esta teoria é especialmente pertinente no campo do brincar ao ar livre, uma vez que se debruça sobre a forma como diferentes espaços possibilitam às crianças desenvolver determinadas ações, oferecendo-lhes oportunidades para brincar.

A complexidade do brincar origina, de acordo com Alden e Pyle (2019), uma multiplicidade de terminologias: brincar autodirigido; brincar não estruturado; brincar com materiais soltos; brincar ao ar livre ativo; brincar arriscado. Com frequência, o brincar ao ar livre aparece relacionado com estas designações.

Num artigo sobre brincar em contextos pedagógicos, Wood (2014) salienta como este tem vindo a ser domesticado pelos adultos e desdobra-se em várias categorias. Para a autora, o brincar livre relaciona-se com uma imersão profunda, concentração, harmonia, sentido de maravilhamento, criatividade, inventividade, unidade. Nas suas palavras, este reflete-se no modo como as crianças conduzem a sua aprendizagem e desenvolvimento através de atividades auto-iniciadas, fazendo escolhas e tomando decisões, expressando e seguindo interesses, exercendo agência e propriedade, gerindo materiais, a si próprio e aos outros. Porém, a autora salienta que todo o brincar é, até certo ponto, constrangido pelos adultos, que definem opções disponíveis e regras. Wood (2014) refere, ainda, que o lado subversivo do brincar, associado a uma perturbação de convenções sociais, regras, modos e rotinas, contribui para manter problemática a sua ligação aos contextos pedagógicos. Assim, as políticas do brincar favorecem os planos e as estruturas adultas, de forma a atingir objetivos curriculares.

Embora o controlo e estruturação do brincar por parte dos adultos se explique pela pressão em atingir resultados na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, esta ideia não podia ser mais contraditória. Como salientam Lysklett e Berger (2017), é o “brincar não perturbado”, ou seja, mais livre e sem interrupções, que proporciona condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento. De acordo com os autores, quanto mais tempo as crianças passam ao ar livre, mais são as oportunidades para desenvolverem brincadeiras não perturbadas.

O “brincar arriscado”, ou *risky play*, é um tópico especialmente relacionado com o brincar ao ar livre e que tem merecido cada vez mais atenção por parte de investigadores, encontrando-se extensamente desenvolvido na literatura científica (Gill, 2010; Sandseter, 2009; Sandseter et al., 2020) No seu artigo, Sandseter (2009) define “brincar arriscado” como “atividades físicas emocionantes e excitantes que envolvem o risco de lesão” (p. 4). A autora estabelece seis categorias para o “brincar arriscado”: alturas, velocidades, ferramentas perigosas, elementos perigosos, lutas e perseguições, desaparecer ou perder-se.

Num estudo internacional que envolveu cinco países europeus, os investigadores Sandseter et al. (2020) distinguem, claramente, duas tendências na perceção e atitudes face ao risco no brincar entre pais e educadores de países do norte, como a Noruega e a Estónia, mais tolerantes em relação ao risco, e de países situados a sul, como a Grécia, Portugal e Croácia, mais adversos.

A Teoria dos Materiais Soltos foi proposta pelo arquiteto Simon Nicholson, em 1972, de acordo com Simoncini e Lasen (2021). As autoras descrevem como a teoria aponta para uma relação direta entre o número de elementos disponíveis num dado ambiente e a criatividade dos sujeitos que, com eles, interagem. Diversos estudos têm salientado a importância dos materiais soltos e manipuláveis para o enriquecimento do brincar das crianças, em particular, ao ar livre (Waller et al., 2017). Os materiais soltos podem incluir elementos naturais e manufacturados, como água, areia, pedras, paus, troncos, mas também tábuas, pneus, caixas, cestos, caixotes, entre outros.

### 2.1.1. CULTURA DE VIDA AO AR LIVRE: OUTDOOR KINDERGARTEN E FOREST SCHOOL

O conceito de *friluftsliv*, que, traduzido à letra, significa “vida ao ar livre”, parece ser bem mais amplo do que a simples realização de atividades de recreio ao ar livre, como refere Beery (2013). O autor aponta para uma filosofia e estilo de vida que se manifesta pela conexão com o ambiente, através de experiências na natureza.

De acordo com Sandseter et al. (2020), a “cultura de vida ao ar livre” está em sintonia com a valorização do brincar ao ar livre por parte sociedade norueguesa. Lysklett e Berger (2017) revelam que o brincar ao ar livre no jardim de infância possui, já, uma longa tradição na Noruega. As autoras Aasen et al. (2009) assinalam, ainda, como, para os noruegueses, o tempo ao ar livre é um indicador de qualidade dos estabelecimentos educativos.

Os autores Lysklett e Berger (2017) referem que os primeiros jardins de infância na natureza surgiram na Dinamarca, no início da década de 1950, com a implementação de saídas para caminhar ao ar livre, ficando conhecidos por “Mrs Flatau walking preschools”. Na Noruega, o primeiro jardim de infância na natureza aparece em 1987 e, desde então, a sua popularidade tem vindo a aumentar. Como refere Nilsen (2012), entre 2000 e 2006, o número de jardins de infância na natureza cresceu de 30 para a 400, aproximadamente.

Todavia, a abordagem pedagógica ao ar livre não é exclusiva da Noruega, mas de toda a Escandinávia. O termo *Forest School* designa uma metodologia utilizada na Inglaterra, mas originária da Dinamarca, de acordo com Sara Knight (Waller et al., 2017). A autora descreve a história de um grupo de estudantes e professores do departamento de educação de infância de uma universidade inglesa que, em 1993, fez uma viagem à Dinamarca. A experiência marcou intensamente o grupo ao observar as práticas pedagógicas ao ar livre nos jardins de infância. Assim, ao voltarem para Inglaterra decidiram desenvolver uma metodologia baseada no que tinham vivenciado à qual chamaram “Forest School”.

A abordagem “Forest School” tem sido especialmente divulgada no nosso país, influenciando o aparecimento de inúmeras iniciativas educativas e ações de formação, embora esta não seja a única inspiração existente. Estas iniciativas originaram a realização de um site para sistematização da informação no âmbito da presente investigação (ver <https://vamoslaparafora.wixsite.com/vamoslaparafora>).

## 2.2. PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA

Os direitos das crianças, proclamados pela Convenção dos Direitos da Criança, de 1989 (Comité português para a UNICEF, 2019), são uma base fundamental para o reconhecimento desta enquanto cidadã, sujeito de direitos, com ação social e agência. A participação da criança é, assim, entendida no quadro dos seus direitos formalmente instituídos pela Convenção, com particular ligação ao artigo 12.º, como o direito a ser ouvida e levada em conta em assuntos que lhe digam respeito. Contudo, salientamos, ainda, uma visão crítica dos direitos de participação assim formulados e que parecem cingir a participação ao “falar”. Vários autores têm debatido esta questão, como Liebel et al. (2012) e Muñoz (2018), focando experiências em contextos culturais diversos, especialmente fora do mundo minoritário ocidental, que trazem desafios quanto a uma visão única acerca de infância e participação. Muitas destas experiências traçam uma perspetiva acerca da participação mais ligada à “ação” e menos ao “falar”. No presente estudo, consideramos esta conceptualização da participação enquanto “ação” e “fazer” particularmente pertinente.

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 conceção 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. Mesmo Lancy (2012), que dirige duras críticas ao conceito de agência da criança, acaba por afirmar a necessidade de continuar o debate sobre ele, confirmando, assim, a sua relevância.

O termo “criança cidadã” tem sido cada vez mais utilizado quando se fala em direitos das crianças, a partir da Convenção dos Direitos da Criança, de 1989 (Sarmiento, 2012). Como discute Muñoz (2018), apesar das sucessivas tentativas de atribuir melhores condições de vida à infância, associadas à Declaração de Genebra, de 1924, e à Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, apenas com a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 a criança passa a ser oficialmente reconhecida enquanto ser humano titular de direitos e, deste modo, considerada na sua cidadania. A autora assinala, ainda, que este estatuto de criança cidadã reconhecido pela Convenção surge associado a um novo grupo de direitos estabelecidos pelo documento, os direitos de participação.

A cidadania pode ser entendida sob diferentes prismas. Para este estudo, realçamos Liebel et al. (2012) e a sua proposta de uma “cidadania desde baixo”, que destaca as práticas ligadas à vida quotidiana, considerando as estruturas e relações de poder, bem como o seu impacto diferenciado na vida e cidadania dos que se encontram em posições privilegiadas

e não privilegiadas. O autor considera que a cidadania enquadra diferentes práticas e ações, mesmo que estas não sejam reconhecidas pela sociedade. Ações de resistência que desrespeitam certas regras sociais podem constituir-se como manifestações de cidadania. A sua conceção perspetiva as crianças como participantes sociais que atuam em função de papéis pré-definidos, mas que também procuram transformar e melhorar as suas condições de vida. Dá como exemplos os movimentos de crianças, alertando para o seu interesse sobretudo pelas questões concretas que levantam, bem como pelas situações reais das suas vidas que denunciam e não tanto pelas normas ou princípios gerais abstratos neles implicados. Muñoz (2018) e Liebel et al. (2012) descrevem, ainda, a “cidadania centrada na diferença”, que afirma as crianças enquanto seres distintos dos adultos e que devem ser tratados de acordo com isso. Porém, afirmam a sua igualdade enquanto cidadãos membros da sociedade. Liebel et al. (2012) assinalam que esta interpretação vê a participação como uma teia de relações múltiplas e interdependentes entre adultos e crianças, considerando o cidadão tanto como pessoa independente, com agência, como pessoa em relação com outros.

A cidadania da infância implica, de acordo com Sarmiento (2012), o reconhecimento de direitos formais na relação entre o indivíduo e o estado. O autor descreve uma cidadania institucional, sendo a escola a instituição que, desde logo, faz parte da vida da criança e na qual ela deve ter um papel mais ativo e participativo. A cidadania cognitiva, por outro lado, reconhece a voz da criança e a expressão das suas culturas infantis próprias, o que pressupõe encontrar mecanismos de aceder às suas ideias e de partilhar o poder.

Alguns autores, como Sarmiento et al. (2007) e Muñoz (2018), salientam como a escola continua a ser um contexto em que existem grandes lacunas quanto à realização dos direitos de participação das crianças. Liebel et al. (2012) evidencia como a participação pode ser instrumentalizada em contextos educativos, funcionando apenas como um meio para alcançar outros objetivos, como o sucesso académico e os bons resultados escolares. Os autores argumentam que a participação deve ser entendida como um fim em si mesma, enquanto direito da criança, de forma a tornar-se emancipadora e transformadora. Trazemos, ainda, algumas preocupações de Tomás (2017) quanto à educação enquanto lugar de direitos, particularmente para as crianças mais pequenas, cuja abordagem pedagógica se encontra, muitas vezes, refém da forma escolar, sob o lema de preparação para as etapas futuras, vistas como verdadeiramente importantes, cerceando, assim, os direitos das crianças, nomeadamente, o direito a brincar. Por último, destacamos a perspetiva de Bae (2015), que alerta para o brincar e para as situações informais do quotidiano dos jardins de infância enquanto aspetos fundamentais para a realização dos direitos de participação das crianças.

### 3. CAMINHO METODOLÓGICO

Partindo da questão principal de investigação acerca das dimensões de participação da criança no brincar ao ar livre, propusemos a realização de um estudo de caso de inspiração etnográfica. Os nossos objetivos específicos incluíram, por um lado, descrever as escolhas e decisões das crianças relativamente ao brincar ao ar livre; e, por outro lado, descrever as iniciativas e ações das crianças no brincar ao ar livre.

Os participantes neste estudo são crianças de dois jardins de infância com práticas pedagógicas ao ar livre, um na Noruega e outro em Portugal. Na Noruega, a existência de “jardins de infância ao ar livre” marca uma especificidade própria quanto ao trabalho desenvolvido no exterior, com ligação a tradições culturais nórdicas, como já descrevemos anteriormente. Em Portugal, não existem jardins de infância ao ar livre. Assim, procurámos um jardim de infância que desenvolvesse práticas pedagógicas ao ar livre, salvaguardando que, necessariamente, se caracterizaria por abordagens diferenciadas dificilmente comparáveis com as de um jardim de infância ao ar livre norueguês.

Deste modo, com esta investigação não pretendemos realizar uma comparação entre estes dois contextos, mas antes um diálogo entre as duas experiências de educação de infância.

O Jardim Kanin, na Noruega, é uma instituição privada, situada em plena natureza, num parque verde contíguo a uma zona habitacional calma. O Jardim não tem vedações, fica a aproximadamente 100 metros de distância do fiorde, possui uma carrinha e um barco. Na instituição, estão, diariamente, três adultos e 16 crianças, num *ratio* de 1:5/6. Participaram no estudo 15 crianças, nove do sexo feminino e seis do sexo masculino, todas com idades compreendidas entre os dois e os seis anos. As adultas participantes no estudo são três, todas do sexo feminino. Estão ao ar livre aproximadamente entre as 10h30 e as 14h30, diariamente, e visitam áreas fora dos limites da instituição com bastante frequência. A identidade do Jardim Kanin encontra-se profundamente enraizada nas vivências ao ar livre, que ocupam boa parte do tempo pedagógico. As educadoras salientam a importância da cultura de “vida ao ar livre”, que querem transmitir às crianças, reforçando a capacidade de sobreviver na floresta, enfrentando dificuldades e perigos. O trabalho de campo decorreu ao longo de um mês, em 15 dias de observação.

O Jardim A Girafa, em Portugal, é uma instituição privada e fica situado numa vivenda de uma zona urbana habitacional, perto do centro de uma cidade de média dimensão. A instituição é frequentada por, aproximadamente, 50 crianças, estando sete adultas a trabalhar diretamente com elas, num *ratio* de 1:7/8. Utilizam carrinhas para saídas ao exterior três dias por semana, um dia com cada grupo de crianças. As saídas decorrem entre as 10h30 e as 16h30, e os espaços são maioritariamente na natureza, sejam em parques, quintas, serra, florestas, praias ou lagos. Diariamente, utilizam o recreio da instituição aproximadamente entre as 9h e as 11h, entre as 12h30 e as 14h e a partir das 15h até às 17h30, exceto quando chove. Ao longo da história do Jardim A Girafa, a sua identidade tem sido reforçada em torno do trabalho pedagógico ao ar livre, aumentando a frequência

e a duração das saídas para fora do Jardim. A pedagogia baseada no brincar encontra-se na sua base ideológica e é fortemente vivida pela equipa, com ações de formação regulares em metodologias que a sustentam. O trabalho de campo nesta instituição decorreu ao longo de oito meses, perfazendo um total 59 dias de observação.

### 3.1. ESTUDO DE CASO DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA

Neste estudo, a escolha de uma metodologia de inspiração etnográfica relaciona-se em primeira instância com o seu objetivo primordial (Fernandes & Marchi, 2020), ou seja, compreender as dimensões de participação das crianças presentes no brincar ao ar livre.

Além disso, a opção por esta metodologia deve-se a um conjunto de situações que se relacionam com a adequação aos contextos educativos no nosso estudo, nomeadamente, o Jardim de Infância Kanin, norueguês, em que surge o obstáculo da língua nas interações entre investigador e crianças. Por outro lado, a etnografia permite uma aproximação duradoura aos contextos em observação, sem que isso implique uma interferência do investigador-observador nas suas rotinas e atividades. Ou seja, a sua presença no terreno é efetiva e não se procura ocultar (Sarmiento, 2011). Contudo, e de acordo com a estratégia escolhida de “seguir as crianças”, ou *tracking* (Ferreira, 2014), procuramos principalmente estar com as crianças respondendo às suas iniciativas, sem procurar integrar atividades ou lançar propostas.

A observação participante e as notas de campo são os principais instrumentos de geração, e não recolha, de dados. Como argumentam Graue e Walsh (2003), o termo “recolha de dados” não se afigura como o mais adequado, mas sim “geração de dados”, já que estes surgem das “interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse” (p. 94). A estes, juntaram-se as metodologias visuais, com o uso de fotografias e vídeos. À semelhança do que ficou dito anteriormente, as metodologias visuais mostraram-se as mais adequadas aos nossos objetivos e, ainda, adaptáveis aos dois contextos do estudo. Uma vez mais, as barreiras linguísticas existentes no Jardim de Infância Kanin, norueguês, vieram acentuar a importância do aspeto visual, da expressividade facial e corporal, das sequências de movimentos e gestos, das interações, das suas ações e realizações das crianças. A acrescentar a isto, 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 ações 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.

Deste modo, os dados gerados ao longo do trabalho de campo incluem o Diário de Campo, com as respetivas notas de campo, bem como um acervo de fotografias e vídeos. Tendo em conta a natureza descritiva dos dados

gerados, foram realizadas leituras e análises textuais, procurando encontrar as interseções entre os dois tópicos desta investigação: o brincar ao ar livre e a participação da criança. Para responder à questão de investigação acerca das dimensões de participação das crianças no brincar ao ar livre, foi realizada a análise de dados em torno dos tópicos mencionados. Nesta análise, emergiram determinados temas. Estes temas aparecem destacados, sobretudo, pela sua recorrência ao longo das leituras e interpretações dos textos e das imagens, mas também pela sua singularidade ou carácter excepcional. A discussão dos resultados incide, especificamente, nos temas que apurámos na análise dos dados.

### 3.2. QUESTÕES ÉTICAS

Considerar as crianças sujeitos de pesquisa, com direito a voz e participação em todo o processo, e não simples objetos de conhecimento, levanta inúmeras questões éticas. A participação das crianças na investigação implica compreender as crianças, escutando as suas vozes, partindo do pressuposto que estas são atores sociais competentes, capazes de interpretar os seus próprios mundos de vida (Soares et al., 2005).

Respeitando os princípios éticos que informam esta investigação, o consentimento informado foi solicitado a todos os participantes no estudo. No Jardim Kanin, a apresentação da investigação às crianças foi realizada através das adultas, opção que se afigurou como mais adequada, ainda que levante algumas questões. As crianças podem sentir-se pressionadas a participar na investigação, já que esta é proposta por adultos com quem têm uma relação mais próxima, a quem poderão estar habituados a obedecer e a quem querem agradar (Gallagher et al., 2010). No Jardim A Girafa, a apresentação da investigação às crianças aconteceu por grupos, em três momentos diferentes e com características, também, diversas.

Estas dificuldades quanto à obtenção do consentimento informado por parte das crianças acentuaram a importância do assentimento, que deve ser considerado de forma contínua ao longo de toda a pesquisa (Ferreira, 2010) e do estabelecimento de relação de confiança com as crianças, respeitosa dos seus limites e privacidade, através de comunicação não verbal.

Como forma de retribuição pelo acolhimento das crianças das duas instituições, bem como respeitando o princípio da devolução da investigação às crianças (Soares et al., 2005), foram realizados dois álbuns ilustrados acerca da pesquisa nos dois jardins. Assim, no final do trabalho de campo no Jardim Kanin e no Jardim A Girafa, oferecemos às crianças um livro com muitas imagens a contar a história da investigação em cada um destes contextos. Os dois livros ficaram nas duas instituições para que as crianças os pudessem consultar de acordo com a sua vontade. Adicionalmente, no Jardim A Girafa, o livro foi publicado em parceria com a instituição e oferecido a cada criança no final do ano letivo.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, aqui, um recorte dos resultados e discussão da investigação mais ampla que está na origem deste artigo. Partindo da questão de investigação, expomos os resultados e respetiva discussão em duas partes, a partir de alguns dos temas que se salientaram na análise dos dados gerados nos dois contextos da nossa investigação. Os temas encontram-se organizados de forma diferenciada na discussão dos resultados de cada uma das duas instituições, uma vez que a investigação se desenvolveu de forma particular e específica em cada um destes contextos. O Jardim Kanin estabeleceu-se enquanto estudo-piloto e, na análise de dados aí gerados, destacaram-se, apenas, diferentes temas. Já o trabalho de campo no Jardim A Girafa, que constitui a parte substancial desta investigação, bem como a análise de dados nele gerado, permitiu salientar dois eixos que agregam os temas que se encontram relacionados entre si. Neste Jardim, distinguimos temas que contêm aspetos de participação das crianças que se inscrevem no eixo escolhas e decisões e, por outro lado, temas que se enquadram no eixo iniciativas e realizações. Estes eixos encontram-se ligados aos objetivos específicos mencionados anteriormente.

### 4.1. JARDIM DE INFÂNCIA AO AR LIVRE KANIN, NORUEGA

A análise dos dados gerados no Jardim Kanin revelou alguns temas fundamentais que cruzam o brincar ao ar livre com as questões de participação da criança, nomeadamente: os passeios e as paragens; a dureza da experiência ao ar livre; brincar com água.

Os passeios e caminhadas na natureza encontram-se ligados ao nascimento dos jardins de infância ao ar livre (Nilsen, 2012), apresentando um valor fundamental na estruturação dos dias no Jardim Kanin do nosso estudo. Ao longo dos 15 dias de observação, 11 implicaram caminhadas, algumas em áreas mais afastadas, outras nas proximidades do Jardim.

Nestas caminhadas realizadas a pé com as crianças do Jardim Kanin, evidenciaram-se sucessivas e frequentes paragens ao longo do caminho. “Parar” é uma constante. E este “parar” é um acontecimento maioritariamente dirigido pelas crianças. Apesar das diferenças linguísticas, rapidamente aprendemos a distinguir uma palavra: “sjå!”, que significa “olha!”. Esta palavra funcionava como uma senha utilizada pelas crianças para muitas das paragens. Alguma coisa no caminho capta a atenção de uma criança e esta alerta a educadora ou outra criança, apontando e exclamando com entusiasmo “sjå!”.

**Imagem 1**

*Fotografia de criança a apontar para um boneco num passeio pelo bosque*



Nota: Elaboração Própria.

De acordo com os resultados obtidos, consideramos que a oportunidade de fazer percursos a pé, parando quando se deseja, ao seu próprio ritmo, sem pressa, e realizando ações por iniciativa própria, permitem a realização de escolhas e a tomada de decisões por parte da criança, favorecendo a sua participação. Reforçando as conceções de Aasen et al. (2009), Alden e Pyle (2019), Canning (2019), Waller et al (2017) e Nilsen (2012), consideramos que estar ao ar livre permite também às crianças não se sentirem fisicamente constrangidas e essa liberdade física de movimentos concorre para a sua participação, capacidade de tomar decisões em relação ao seu corpo e à sua mobilidade, que, depois, se refletem também nas atividades que escolhem realizar, nas preferências quanto a companheiros de jogos, brincadeiras, conversas, silêncios e partilhas.

**Imagem 2**

*Fotografia de crianças que pararam para brincar num portão, durante um percurso a pé*



Nota: Elaboração Própria.

Um dos desafios culturais mais intensos ao longo do trabalho de campo no Jardim Kanin consistiu na dureza da experiência ao ar livre. A vivência de riscos e desconfortos ao ar livre com as crianças tornou-se evidente logo nas primeiras observações.

**Imagem 3**

*Fotografia de criança a andar de slide*



Nota: Elaboração Própria.

A “dureza da experiência ao ar livre” é indissociável do conceito de brincar arriscado. Ao longo das semanas passadas no Jardim de Infância Kanin, são inúmeras as situações que podem associar-se às categorias de brincar arriscado propostas por Sandseter (2009), desde subidas a alturas, o uso de ferramentas como facas e tesouras de podar, bem como o contacto com o fogo e a água ou a utilização de espaços amplos com possibilidade de se perder. A Imagem 3 mostra uma criança a deslizar entre duas árvores a grande altura por uma corda esticada, sem nenhum apetrecho de segurança além das suas mãos agarradas à roldana e um pequeno assento. Este aspeto cultural está igualmente presente no contacto com os elementos da natureza, como a chuva e o frio. A Imagem 4 ilustra a experiência das crianças no meio de uma tempestade no cimo do monte.

**Imagem 4**

*Fotografia de crianças e educadores a realizar um percurso a pé nas montanhas em pleno temporal.*



Nota: Elaboração Própria.

Encontra-se aqui presente uma componente cultural ligada à cultura de vida ao ar livre. Estas vivências, em particular ligadas aos riscos, também promovem uma visão de criança competente e forte na natureza, alinhada com a visão veiculada pela Convenção dos Direitos da Criança (Nilsen, 2008). As nossas observações revelam, ainda, que a vivência de riscos, medos e dificuldades desperta outras emoções que podem acrescentar riqueza à vivência das crianças. A componente de aventura e entusiasmo, ligada aos desafios e riscos, pode tornar as experiências das crianças especialmente significativas.

O “brincar com água” é uma constante ao longo das nossas observações. Como chove com frequência, o terreno está sempre encharcado, há poças e lama por todo o lado, árvores que pingam água, barulho de água

a correr nas condutas e nos algerozes. A proximidade do fiorde também amplia a presença do elemento água. Deste modo, as crianças desenvolvem um vasto repertório de atividades lúdicas com a água.

**Imagem 5**

*Fotografia de crianças a beber água de regato na montanha*



Nota: Elaboração Própria.

Algumas atividades destacam-se por aliarem a simplicidade com a riqueza de sensações e significados, como a de beber água do regato, aqui ilustrada pela Imagem 5. Porém, a diversidade de experiências inclui muitas outras atividades, como brincar junto a poças, rios e riachos; mergulhar os pés e caminhar na lama; andar de barco pelo fiorde; sentir a chuva na cara e nas mãos; recolher água dos algerozes; realizar construções em torno do elemento água. A conjugação dos elementos água e areia/terra é, também, bastante visível nas brincadeiras das crianças, de acordo com as observações realizadas, como evidencia a Imagem 6.

**Imagem 6**

*Fotografia de crianças a brincar com água e terra*



Nota: Elaboração Própria.

Tal análise leva-nos a refletir criticamente sobre a sua ausência nos jardins de infância, como aponta o estudo de Ferreira (2015). A investigação demonstra a importância de as crianças viverem situações que lhes possibilitem um brincar não programado, em que possam exercer liderança nas suas atividades, utilizando os elementos da natureza e as dimensões tempo e espaço de forma menos estruturada pelo adulto.

#### 4.2. JARDIM DE INFÂNCIA A GIRAFÁ, PORTUGAL

Para orientar o nosso olhar, estabelecemos dois eixos de reflexão a partir das análises aos resultados. O primeiro eixo revela traços de participação através de decisões e escolhas das crianças. O segundo eixo integra as iniciativas e realizações das crianças, que se referem à sua participação, sobretudo sob a forma de ação. Gostaríamos de salvaguardar que estes dois eixos de análise da participação não são estanques. Procurámos distingui-los, porque acreditamos terem características diferenciadoras, porém, estes aspetos misturam-se nas vivências das crianças. Nesta parte da discussão, adicionamos elementos do diálogo com a experiência no Jardim Kanin.

##### 4.2.1. DECISÕES E ESCOLHAS DAS CRIANÇAS

Neste eixo, salientamos três temas distintos: decisões informais sobre espaços; decisões informais sobre materiais; e decisões informais sobre tempos e atividades.

As crianças manifestam as suas escolhas e decisões sobretudo de forma informal relativamente aos espaços onde brincam, aos materiais com os quais brincam e aos tempos e atividades. A análise dos dados evidencia 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 à beira rio, na praia, na quinta, no parque, entre outros. Dentro destes espaços, as crianças escolhem os sítios específicos onde brincam, como junto a uma poça, debaixo de uma árvore, em cima de um muro, entre outros. Assim, embora a escolha formal dos lugares *macro* possa estar condicionada e isso comprometer a participação das crianças, a possibilidade de eger um lugar específico onde brincar, dentro do espaço mais alargado, oferece a possibilidade de realização dos direitos de participação.

### Imagem 7

*Fotografia de brincadeiras de crianças em talude de terra*



Nota: Elaboração Própria.

No Jardim A Girafa, os desníveis são lugares especialmente escolhidos pelas crianças para brincar, onde desenvolvem um vasto leque de ações físicas, como trepar, deslizar, correr, rebolar, cair e rastejar, como mostra a Imagem 7. Os esconderijos (ver Imagem 8) mostram-se férteis enquanto 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.

**Imagem 8**

*Fotografia de brincadeiras de crianças no meio de um canavial denso*



Nota: Elaboração Própria.

Os dados permitem constatar que as crianças realizam as suas escolhas quanto aos espaços onde brincam através, principalmente, do seu movimento físico. 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. Para as crianças, os limites são definidos pela regra “estar sempre a ver uma adulta” ou “estar sempre perto dos amigos”. Porém, como podemos perceber, estas regras não marcam uma linha intransponível exata e permitem uma margem de liberdade física e de movimento considerável, dependendo das características dos espaços.

Quanto às “escolhas informais relativas aos materiais”, salientamos a importância da água, fogo, terra ou areia, bem como a conjugação água e areia. Esta combinação proporciona às crianças múltiplas ações relacionadas com o construir, o destruir, o escavar, o experimentar texturas, o ensaiar efeitos e o jogo de faz de conta.

**Imagem 9**

*Fotografia de brincadeiras de crianças com areia e água*



Nota: Elaboração Própria.

No Jardim Kanin, a água constituiu um elemento especialmente presente nas brincadeiras das crianças ao longo de todos os dias de observação. No Jardim A Girafa, a água está menos presente e em formatos diferentes, como torneiras, banheira de brincar, tanques, lagos, canais de água, entre outros. A chuva não é aproveitada como fonte de brincadeira.

**Imagem 10**

*Fotografia de brincadeiras de crianças com água e materiais soltos*



Nota: Elaboração Própria.

Os materiais soltos permitem desenvolver as brincadeiras de forma considerável, corroborando a investigação já realizada (Waller et al., 2017). Nos passeios no Jardim Kanin e A Girafa, salientam-se os materiais soltos naturais, como paus, folhas, troncos, pedras, entre outros. No recreio do Jardim A Girafa há uma conjugação entre elementos naturais e materiais soltos naturais com materiais soltos manufaturados de fim aberto e brinquedos. Defendemos que esta combinação entre vários tipos de elementos e materiais, tanto naturais como manufaturados, parece enriquecer o brincar e aumentar as possibilidades de escolha das crianças, concorrendo, assim, para a sua participação.

Relativamente às “escolhas informais quanto aos tempos e atividades”, os percursos a pé constituem-se como um potencial de ações de exploração e diálogo entre crianças e entre crianças e adultas.

No Jardim Kanin, os percursos a pé são, como referimos, realizados com calma, muitas paragens e possibilidades de avançar a vários ritmos. Sublinhamos as diferenças encontradas relativamente aos percursos a pé no Jardim A girafa. Estes percursos são, geralmente, marcados pelo ritmo dos mais velhos e velozes, que chamam quem vai mais atrás para avançar rapidamente. Há uma pressão que prejudica as explorações, brincadeiras e paragens dos que avançam mais lentamente. Consideramos que esta pressão atinge especialmente os mais novos e os que, com frequência, se deslocam a velocidades mais reduzidas.

O estudo revela, assim, a importância dos momentos de paragem associados aos percursos a pé para a participação e agência das crianças, oferecendo margem para exploração, diálogo e brincadeiras.

#### 4.2.2. INICIATIVAS E AÇÕES DAS CRIANÇAS

As iniciativas e ações das crianças no brincar ao ar livre destacam as dimensões da participação ligadas principalmente à “ação” e ao “fazer”.

O primeiro tópico abordado envolve o “brincar com riscos”. As observações realizadas mostram que, frequentemente, as crianças procuram ativamente o risco nas suas vivências ao ar livre.

No Jardim A Girafa, a vivência do risco no brincar é marcada por um incidente inicial em que o Bernardo cai num tanque. Apesar das impressões iniciais em contrário, essa mesma criança procura consistentemente o risco ao longo de todo o período de trabalho de campo, com episódios marcantes da sua ousadia e competência. A categoria do brincar arriscado que aparece com mais frequência é “alturas”, tendo em conta a nomenclatura proposta por Sandseter (2009).

**Imagem 11**

*Fotografia de criança a atravessar tronco de árvore tombada em cima de um vale*



Nota: Elaboração Própria.

Verificamos na investigação que a vivência do risco no brincar parece ampliar de forma significativa as experiências das crianças, pelos desafios que incluem, pela demonstração de coragem que implicam e pelas competências que mobilizam. O risco no brincar configura vários aspetos de participação das crianças, pela procura autodeterminada por atividades com risco, pela capacidade de enfrentar e agir em situações desfavoráveis e pelo seu contributo para a construção de uma imagem de criança competente (Nilsen, 2008).

Gostaríamos, ainda, de sublinhar a necessidade de uma reflexão em torno da importância do equilíbrio entre risco e segurança no brincar, tal como aponta Sandseter (2009). Considerando os benefícios trazidos pelo risco ao brincar, defendemos a sua necessária conjugação com aspetos ligados à segurança das crianças. Ao ar livre, especialmente em espaços exteriores ao jardim de infância, os ambientes são, por si só, imprevisíveis e incertos. A partir da nossa análise de dados, podemos compreender como o conhecimento e avaliação prévia dos ambientes, o diálogo e comunicação entre os adultos da equipa, o conhecimento do grupo de crianças e diálogo com as mesmas acerca dos riscos e comportamentos de segurança são aspetos importantes a considerar. Advertimos que considerar a criança capaz e competente não nos deve fazer esquecer das suas dimensões de fragilidade e dependência, tal como discute Bae (2015).

No tópico referente às “construções”, as crianças mostram-nos como são capazes de criar e transformar a partir de elementos da natureza, materiais soltos, naturais ou manufaturados, e alguns brinquedos. Com Piorski (2016), somos instigados a olhar para as criações das crianças, refletindo sobre

o seu valor simbólico. Concordamos com as suas palavras ao afirmar que a criança dinamiza forças dentro de si e nos próprios materiais para realizar as suas obras, em interação com o mundo físico.

**Imagem 12**

*Fotografia de crianças a realizar construções*



Nota: Elaboração Própria.

Pela nossa análise, encontramos nesta dinâmica traços de participação e agência da criança que, por sua própria iniciativa e através do seu corpo e imaginação, inventa e compõe a partir de materiais disponíveis.

O contacto com o incerto e o imprevisível ao ar livre provoca encontros com desafios e problemas para as crianças enfrentarem e resolverem. Concordamos com Sandseter, Little, Ball, Eager e Brussoni (Waller et al., 2017) ao relacionarem riscos e desafios, alertando para as consequências desfavoráveis da sua ausência no brincar.

**Imagens 13**

*Fotografias de criança em várias tentativas para tirar pá que ficou presa na árvore*



Fonte: Elaboração Própria.

Como mostram as imagens acima, as crianças envolvem-se em atividades desafiantes, investindo tempo e esforço, com persistência e criatividade à procura de soluções para problemas que surjam. Encontramos, aqui, novamente, invocações a uma imagem de criança forte e robusta (Nilsen, 2008), capaz de gerir situações adversas e ultrapassar obstáculos.

#### 4. CONCLUSÃO

Esta investigação mostra como a participação, a ação social, a agência e a cidadania das crianças estão intrinsecamente ligadas ao brincar, principalmente através do seu corpo em movimento. Defendemos que as crianças pequenas, particularmente de idades aproximadas entre os dois e os seis anos, manifestam a sua participação em ações realizadas com o corpo enquanto brincam. Por um lado, manifestam gostos, preferências, decisões e escolhas. Por outro lado, as vivências do corpo em movimento incluem, em si mesmas, realizações, construções e transformações.

Os traços de participação, agência e cidadania, presentes no brincar, especificamente ao ar livre, parecem relacionar-se com um alargamento de duas dimensões na experiência das crianças: a de espaço e a de tempo. A flexibilidade foi apontada, em diversas ocasiões, como um aspeto facilitador da participação das crianças no ar livre.

No nosso estudo, o ar livre caracteriza-se pela utilização de espaços exteriores de características naturais, conjugadas com elementos construídos e manufacturados. Defendemos que esta diversidade de espaços cria possibilidades privilegiadas de escolher onde e como brincar. Um espaço mais vasto, variado e rico em *affordances* (Fjørtoft, 2004; Waller et al., 2017) oferece

às crianças oportunidades de ação, através de materiais para brincar, realização de explorações, descobertas e encontros com riscos e desafios. A forma como a criança age sobre este ambiente, modificando, transformando, criando e construindo, enquadra a sua agência, tal como se expõe nesta pesquisa.

A disponibilidade de tempo permite às crianças viver estas experiências, investindo nelas de acordo com a sua vontade. Um tempo livre que, à semelhança do espaço, também possa pertencer às crianças (Araújo & Monteiro, 2020).

Reconhecemos como limitações do estudo a participação das crianças, que poderia ter sido mais desenvolvida. Apontamos para a necessidade de realizar mais investigações acerca do papel dos adultos, que se afigura como determinante para os direitos de participação e de brincar das crianças. Sugerimos a ideia de um educador de infância capaz de proporcionar experiências às crianças, permitindo-lhes usufruir de espaços e tempos cheios de possibilidades de ação.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança, da Universidade do Minho), com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

## AUTORIA DO ARTIGO

O autor é o único responsável pela elaboração de todo o artigo.

## CONFLITO DE INTERESSES

A autora declara não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

## REFERÊNCIAS

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>

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 Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/10884>

Araújo, M.J., & Monteiro, H. (2020). Para uma definição de tempo livre tendo as crianças por medida e referente: O que diz a língua dos pássaros?. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, (Número Temático – Direitos das crianças: Abordagens críticas a partir das Ciências Sociais), 53-68. <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a3>

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)

Beery, T. H. (2013). Nordic in nature: Friluftsliv and environmental connectedness. *Environmental Education Research*, 19(1), 94-117. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.688799>

Bento, G. (2019). *Espaços exteriores e organização em educação de infância: Políticas, projetos e práticas*. [Tese de doutoramento publicada]. Universidade de Aveiro. <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>

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, e250024. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250024>

Ferreira, A. M. de F. (2015). *Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância*. [Tese de doutoramento publicada]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/14081>

Ferreira, M. (2014). "A gente gosta é de brincar com outros meninos!" - *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.

Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environment*, 14(2), 21-44. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.14.2.0021>

Gallagher, M., Haywood, S. L., Jones, M. W., & Milne, S. (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research : A Critical Review. *Children & Society*, 24(6), 471-482. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00240.x>

Gill, T. (2010). *Sem medo: Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Editora Princípiã.

Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Lancy, D. F. (2012). Unmasking children's agency. *Sociology, Social Work and Anthropology Faculty Publications*, 1(2), e277. [https://digitalcommons.usu.edu/sswa\\_facpubs/277](https://digitalcommons.usu.edu/sswa_facpubs/277)

Liebel, M., Hanson, K., Saadi, I., & Vandenhoe, W. (2012). *Children's rights from below: Cross-cultural perspectives*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9780230361843>

Lysklett, O. B., & Berger, H. W. (2017). What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities?. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), 95-107. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1218782>

Marchi, R. C. (2017). A criança como ator social: Críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Práxis Educativa*, 12(2), 617-637. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0019>

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>

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. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In Pereira, B., *A Escola e a Criança Em Risco - Intervir Para Prevenir* (pp. 31–51). Edições Asa.

Neto, C. (2020). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 37-41. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/cei-120>

Nilsen, R. D. (2008). Children in nature: Cultural ideas and social practices in Norway. In A. James & A. L. James (Eds.), *European childhoods: Cultures, politics and childhoods in Europe* (pp. 38-60). Palgrave Macmillan. [https://www.researchgate.net/publication/304703375\\_Children\\_in\\_Nature\\_Cultural\\_Ideas\\_and\\_Social\\_Practices\\_in\\_Norway](https://www.researchgate.net/publication/304703375_Children_in_Nature_Cultural_Ideas_and_Social_Practices_in_Norway)

Nilsen, R. D. (2012). Flexible spaces: Flexible subjects in ‘nature’. In A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.), *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care* (pp. 203-221). Palgrave Macmillan. [http://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230314054\\_12](http://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230314054_12)

Piorski, G. (2016). *Brinquedos do chão*. Editora Peirópolis.

Sandseter, E. B. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/14729670802702762>

Sandseter, E. B., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of risk in children’s play among European parents and ECEC practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685461>

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

Sarmiento, M. J. (2012). A criança cidadã: Vias e encruzilhadas. *Imprópria: Política e pensamento crítico*, (2), 45-49. <https://hdl.handle.net/1822/36755>

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. <https://hdl.handle.net/1822/79683>

Sarmiento, M. J. (2018). Infância e cidade: Restrições e possibilidades. *Educação*, 41(2), 232-240. <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 & Cultura*, (25), 183-206. <https://hdl.handle.net/1822/36753>

Simoncini, K., & Lasen, M. (2021). Pop-up loose parts playgrounds: Learning opportunities for early childhood preservice teachers. *International Journal of Play*, 10(1), 93-108. <https://doi.org/10.1080/21594937.2021.1878775>

Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 12(13), 49-64.

<https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1678>

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. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/279>

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*, (50), e14109. <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14109>

Waller, T., Årlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. (2017). *The SAGE handbook of outdoor play and learning*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526402028>

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

Wood, E. (2014). The play-pedagogy interface in contemporary debates. In L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Eds.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (pp. 145-157). Sage Publications.

i Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0002-1203-1221>  
pintalgar@gmail.com

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Joana da Silva Pinto  
pintalgar@gmail.com

Recebido em 25 de outubro de 2023  
Aceite para publicação em 3 de julho de 2024  
Publicado em 13 de fevereiro de 2024

## **Outdoor play in early childhood education: Possibilities for children's participation**

### **ABSTRACT**

The research on the basis of this paper arises from a central concern regarding contemporary childhood and the threats that have been carried out about outdoor play. This study also has its theoretical matrix in the sociology of childhood, with a focus on issues related to children's participation. We proposed to understand the dimensions of participation of children in outdoor play in early childhood education contexts. The fieldwork took place in two kindergartens with pedagogical practices that privilege outdoor play, one in Norway and the other one in Portugal. To answer our research question, we used the ethnographic-inspired case study methodology, seeking a dialogue between the two contexts under study. From the results, we discussed themes that emerged in our analysis and, regarding the kindergarten in Portugal, we built two axes of reflection. One of the axes reveals participation through children's decisions, manifested in part by speech and in part by action. Children's decisions are revealed above all in informal moments, through the choice of spaces where they play, materials, their times and activities. The second axis includes the children's initiatives and achievements, which refer to their participation mainly in the form of action, through the body and the movement. In this paper, we highlight actions that refer to playing with risks, explorations and discoveries, constructions, as well as challenges and problems. We also emphasize that the outdoors as a place of play seems to contribute to an expansion of the space and time dimensions in children's experience.

**Keywords:** Outdoor play; The right to play; Participation rights; Sociology of childhood; Early childhood education.

## **Juego al aire libre en educación infantil: Posibilidades de participación de los niños**

### **RESUMEN**

La investigación que dio origen a este artículo surge de una preocupación central respecto de la infancia contemporánea por las amenazas que se han dirigido al juego al aire libre. La investigación también tiene su matriz teórica en la sociología de la infancia, con énfasis en cuestiones relacionadas con la participación infantil. El objetivo principal es comprender qué dimensiones de la participación infantil están presentes en el juego al aire libre en contextos de educación infantil. El trabajo de campo se realizó en dos jardines de infancia con prácticas pedagógicas que favorecen el juego al aire libre, uno en Noruega y otro en Portugal. Para responder a la pregunta de investigación utilizamos la metodología de estudio de caso de inspiración etnográfica. A partir de los resultados, discutimos temas que surgieron en nuestro análisis y, en relación con el jardín de infancia en Portugal, construimos dos ejes de reflexión. Uno de los ejes revela la participación a través de las decisiones de los niños, especialmente en momentos informales, a través de la elección de espacios donde juegan, materiales, así como tiempos y actividades. El segundo eje integra las iniciativas y logros de los niños, que se refieren a su participación principalmente en forma de acción, a través del cuerpo y el movimiento. En este artículo destacamos jugar con riesgos, exploraciones y descubrimientos, construcciones, así como desafíos y problemas. Las conclusiones del estudio revelan que el aire libre como lugar de juego parece contribuir a ampliar las dimensiones espacio y temporal en la experiencia de los niños.

**Palabras clave:** Juego al aire libre; Derecho al juego; Derechos de participación; Sociología de la infancia; Educación infantil.