



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

**Ao Sol e à Chuva: Explorando o papel da brincadeira livre no
desenvolvimento integral da criança**

Patrícia Carvalho Elvas



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Patrícia Carvalho Elvas

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

**Ao Sol e à Chuva: Explorando o papel da brincadeira livre no
desenvolvimento integral da criança**

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Inês Peixoto Silva
Doutora Joana Oliveira

Novembro de 2024

Agradecimentos

Desde o início do meu percurso acadêmico várias foram as pessoas que estiveram do meu lado e me apoiaram nos vários momentos e torceram pelo meu sucesso. Assim termina mais um capítulo da minha vida e agradeço a todos que fizeram parte desta minha caminhada.

À minha orientadora, Inês Silva, pela disponibilidade, incentivo, carinho, apoio e por ter estado sempre presente em todos os momentos mais desafiantes.

À minha orientadora, Joana Oliveira, pelos ensinamentos transmitidos e pela ajuda disponibilizada.

A toda a minha família, em especial aos meus pais, avós e madrinha, sem vocês não teria tido a capacidade de avançar com este projeto. Agradeço a vossa força, as vossas palavras de incentivo e dedicação.

Ao meu namorado que esteve comigo nos momentos menos bons, por me ajudar em tudo o que precisei e por me incentivar incansavelmente. Por acreditar em mim e nas minhas capacidades e nunca me deixar desistir. Obrigada por toda a paciência e amor.

Por último, agradeço a todas as crianças que fizeram parte deste percurso, por todos os sorrisos, abraços e mimos. Sem elas nada disto teria sido possível.

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Este relatório encontra-se dividido em três partes, a caracterização dos contextos de PES, o trabalho investigativo e a reflexão final. A PES decorreu num Jardim de Infância com um grupo de 19 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e, posteriormente, com um grupo de 20 alunos do 1.º ano do ensino básico. Ambas as instituições estão situadas no concelho de Viana do Castelo. O trabalho investigativo contou com a participação de 17 crianças do Jardim de Infância e incidiu sobre a temática da importância de brincar no exterior, independentemente das condições meteorológicas. Foram definidos como objetivos: I) Identificar e descrever as competências motoras, cognitivas e socioemocionais, assim como possíveis comportamentos associados à proteção da natureza, observadas enquanto as crianças brincam ao sol e à chuva; II) Identificar possíveis oportunidades de aprendizagem, nas diferentes áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), que podem ser promovidas no espaço exterior perante as diferentes condições meteorológicas; III) Descrever a perspetiva das crianças sobre o brincar nos espaços exteriores nas diferentes condições meteorológicas. Trata-se de um estudo de natureza mista, que recorreu à elaboração de categorias e subcategorias definidas de acordo com a revisão da literatura para a observação e análise dos comportamentos das crianças. Foram realizadas seis observações (três momentos ao sol e três à chuva) e também grupos focais para compreender a perspetiva das crianças relativa ao brincar ao sol e chuva. Como resultados, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre algumas subcategorias observadas ao sol e à chuva. Foi também possível identificar oportunidades de aprendizagem a realizar no exterior que coadunam as OCEPE e, por fim, constatou-se que todas as crianças demonstraram interesse e preferência pela brincadeira no exterior independentemente da condição meteorológica. Compreende-se, assim, a importância de as crianças terem a possibilidade de brincarem ao sol e à chuva como parte do seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Brincar; Clima; Espaços Exteriores; Natureza; Educação Pré-escolar.

Abstract

This report was developed in the scope of Supervised Teaching Practice (PES), included in the Master's Degree in Preschool and Primary School Education at the Education School of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo. This report is divided into three parts, namely the characterization of the contexts of PES, the investigative work and the final reflection. The PES took place in a kindergarten with a group of 19 children, aged between 3 and 6 years old, and later, with a group of 20 students aged between 6 and 7 years old. Both institutions are located in the municipality of Viana do Castelo. The research involved 17 children from kindergarten and focused on the importance of outdoor play, regardless of weather conditions. The objectives were defined as follows: I) To identify and describe motor, cognitive, and socio-emotional skills, as well as potential behaviours associated with nature conservation, observed while children play in sunny and rainy conditions; II) To identify potential learning opportunities in the various areas of the Preschool Education Curriculum Guidelines (OCEPE) that can be promoted in outdoor spaces under different weather conditions; III) To describe children's perspectives on outdoor play in various weather conditions. This is a mixed-method study, which used the development of categories and subcategories, defined according to a literature review, to observe and analyse children's behaviours. Six observations were conducted (three in sunny weather and three in rainy weather), as well as focus groups to understand the children's perspectives on playing in sunny and rainy conditions. The results showed statistically significant differences in some subcategories observed in sunny and rainy weather. It was also possible to identify outdoor learning opportunities aligned with the OCEPE. Finally, it was found that all children expressed interest in and preference for outdoor play, regardless of weather conditions. Thus, the study highlights the importance of allowing children to play outdoors in both sunny and rainy weather as an integral part of their holistic development.

Keywords: Climate; Nature; Outdoor Spaces; Play; Early Childhood Education.

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo	II
Abstract	III
Índice	IV
Índice de figuras	VI
Índice de tabelas.....	VII
Lista de siglas e acrónimos	VIII
Introdução	1
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	2
Caraterização do contexto educativo de Educação Pré-escolar	2
Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-escolar.....	8
Caraterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	13
Percurso da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	17
CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	23
Contextualização e pertinência do estudo	23
Fundamentação teórica.....	24
1 - O brincar no desenvolvimento infantil	24
2. Como o tempo, os espaços e os equipamentos influenciam o brincar em contexto escolar	28
3. O que nos dizem as OCEPE sobre o brincar	29
4. As condições meteorológicas no ato de brincar	32
5. Estudos Empíricos	33
Metodologia	35
1. Opções metodológicas	35
2. Participantes.....	36
3. Métodos e instrumentos de recolha de dados	36
4. Procedimentos de recolha e análise de dados	38

5. Calendarização	40
Apresentação e discussão dos resultados	41
1. Comportamentos observados à chuva e ao sol	41
2. Identificação de oportunidades de aprendizagem no exterior	48
3. Perspetiva das crianças sobre brincar ao sol e à chuva	50
Considerações Finais.....	53
1. Conclusões.....	53
2. Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras	55
Capítulo III - REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	56
Referências bibliográficas.....	61
Anexos	65
Anexo 1 Consentimento informado	65
Anexo 2 Guião do grupo focal	66

Índice de figuras

Figura 1	<i>Área dos jogos de tabuleiro juntamente com a área da plástica ao fundo</i>	<i>4</i>
Figura 2	<i>Área das construções</i>	<i>4</i>
Figura 3	<i>Área do quadro de giz juntamente com a área da biblioteca ao fundo.....</i>	<i>5</i>
Figura 4	<i>Área de faz de conta</i>	<i>5</i>
Figura 5	<i>Janelas e material de apoio à matemática</i>	<i>14</i>
Figura 6	<i>Armários com livros e material de apoio afixado</i>	<i>14</i>
Figura 7	<i>Material de apoio afixado</i>	<i>14</i>
Figura 8	<i>Quadro interativo e quadro de ardósia</i>	<i>15</i>

Índice de tabelas

Tabela 1	<i>Sistema categorial definido de acordo com a revisão da literatura.....</i>	37
Tabela 2	<i>Calendarização.....</i>	40
Tabela 3	<i>Número e frequência de situações observadas ao sol e chuva</i>	41

Lista de siglas e acrónimos

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º e 3.º CEB – 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF - Componente de Apoio à Família

EC – Educadora Cooperante

EE – Educadora Estagiária

INE - Instituto Nacional de Estatística

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PC – Professora Cooperante

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolveu-se o presente relatório. Ao longo do relatório é descrito todo o trabalho realizado nos diferentes contextos educativos. Paralelamente, aborda-se o estudo investigativo sobre o ato de brincar nas diferentes condições meteorológicas.

No que concerne à sua organização, este relatório encontra-se dividido em três capítulos: I) enquadramento da PES, II) trabalho de investigação e III) reflexão sobre a PES.

No primeiro capítulo, apresentam-se os contextos onde decorreu a PES, fazendo-se uma descrição do Jardim de infância/escola, do grupo/turma e das respetivas rotinas. Apresentam-se, ainda, os percursos de intervenção educativa em ambos os contextos.

No segundo capítulo apresenta-se o trabalho investigativo. Este capítulo é composto pela contextualização e pertinência do estudo, pelos objetivos; metodologia adotada na qual surgem os participantes, os métodos e instrumentos de recolha, os procedimentos de recolha e análise e a calendarização; a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais que incluem a conclusão, as limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras.

No terceiro e último capítulo, é apresentada uma reflexão global relativamente às práticas desenvolvidas nos contextos educativos no âmbito da PES.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Neste capítulo será apresentada a uma breve caracterização dos contextos educativos onde foi desenvolvida a PES. Esta caracterização contará com a descrição das salas, das crianças/alunos e do percurso pedagógico desenvolvido em cada nível de ensino. Este capítulo encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira corresponde ao contexto de Educação Pré-Escolar e a segunda, ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Caraterização do contexto educativo de Educação Pré-escolar

O Jardim de Infância (JI) onde decorreu a PES está inserido num contexto urbano, numa freguesia localizada a Norte de Portugal Continental, nomeadamente, no distrito e concelho de Viana do Castelo que está integrada na sub-região NUT II do Alto Minho. Esta cidade está delimitada a norte pelo concelho de Caminha, a leste pelo concelho de Ponte de Lima, a sul pelos municípios de Barcelos e Esposende e a Oeste pelo oceano Atlântico.

Segundo os censos de 2021 (Instituto Nacional de Estatística, 2021), Viana do Castelo possui cerca de 2 218,84 habitantes e tem uma área de 319,02 km², distribuída por 27 freguesias. Viana do Castelo é uma cidade rica em tradições e possui pontos turísticos de fastigioso interesse tais como o Santuário de Santa Luzia, o Navio-Hospital Gil Eanes, o Museu do Traje, o Teatro Municipal Sá de Miranda e a Biblioteca Municipal. Este concelho apresenta ainda uma vasta riqueza paisagística pelo facto de estar rodeado pelo rio, o monte e o mar.

A PES foi desenvolvida num JI, da rede pública, pertencente a um agrupamento de escolas do concelho de Viana do Castelo, numa sala com 19 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. No ano letivo 2023/2024, frequentaram o JI aproximadamente 90 crianças, cuja faixa etária variava entre os três e os seis anos de idade, distribuídas por quatro salas.

O Agrupamento de escolas onde foi desenvolvida a PES engloba várias instituições,

nomeadamente, dois jardins de infância, três escolas básicas (1.ºCEB) e uma escola básica de 2.º e 3.º CEB. O agrupamento dispõe de vários serviços como uma biblioteca escolar, um balcão administrativo, um gabinete de psicologia/orientação, um centro de recursos para a Educação Especial e uma equipa multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva.

O JI onde decorreu a PES dispõe de um *hall* de entrada, quatro salas, uma para cada grupo de crianças, uma cozinha, um refeitório, bastante amplo, um espaço dedicado à prática da educação física, três espaços exteriores distintos, uma horta com estufa, três casas de banho para crianças e duas para auxiliares, funcionárias e educadoras.

À entrada, as crianças que usufruem das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), entram por uma porta traseira para o ginásio, as crianças que chegam para o horário letivo entram diretamente para o edifício principal. À entrada, são recebidas por uma auxiliar que as encaminha para as suas respetivas salas. Cada grupo tem uma sala destinada. À chegada, as crianças têm um cabide onde penduram os seus pertences e vestem a bata para poderem entrar na sala.

No que diz respeito aos espaços exteriores, encontram-se três grandes áreas denominadas por: Estruturas; Floresta e Areia. Este JI permite um grande contacto com a natureza pois a área da Floresta apresenta muitos elementos naturais, como, árvores, pequenos troncos de madeira e uma zona relvada. Na área da Areia as crianças também conseguem ter contacto com a natureza, pois a própria areia presente no local é natural. As Estruturas é o local onde as crianças têm uma zona de parque infantil.

A sala onde o grupo desenvolveu as suas atividades está organizada de forma a estimular a sua autonomia. Encontrava-se dividida por seis áreas, sendo elas: expressão plástica (pintura, desenho, modelagem, recorte e colagem), jogos de tabuleiro (puzzles, jogos criados para a estimulação da área da matemática e do português, bem como do meio envolvente) (figura 1), jogos de construção (blocos, legos e carris) (figura 2), biblioteca, quadro de giz (figura 3) e a área de faz de conta (figura 4) composta pela cozinha e pelo quarto. Os materiais estavam em locais acessíveis permitindo às crianças aceder-lhes sem dificuldade.

Figura 1 Área dos jogos de tabuleiro juntamente com a área da plástico ao fundo



Figura 2 Área das construções



Figura 3 Área do quadro de giz juntamente com a área da biblioteca ao fundo



Figura 4 Área de faz de conta



Relativamente ao horário de funcionamento, o JI abre às 8h00 e encerra às 18h30 minutos. Entre as 8h00 e as 9h00 é o horário de acolhimento, no qual as crianças são recebidas por uma auxiliar. A componente letiva decorre entre as 9h00 e as 15h30 minutos e a hora de almoço começa às 12h00 e dura até às 13h30 minutos. Das 15h30 minutos até às 18h30 minutos, as crianças, que estão inscritas nas AAAF, permanecem no JI com a supervisão da animadora responsável por estas atividades.

Quanto ao pessoal docente, a equipa do JI é constituída por uma coordenadora que é também educadora, cinco Educadoras, sendo que uma delas só se apresenta na escola para complementar os horários das restantes educadoras que têm horário reduzido. No que concerne ao pessoal não docente, a equipa é constituída por quatro assistentes, uma técnica superior (animadora) e duas cozinheiras.

Na sala 4, onde decorreu a intervenção pedagógica, o grupo é composto por 19 crianças, 3 com três anos, 2 com quatro anos, 11 com cinco anos e 3 com seis anos de idade. Neste grupo, há 10 crianças do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Destes, uma minoria fazia parte no ano letivo transato, 3 nunca frequentaram nenhuma instituição e os restantes, vieram de outras instituições de valência Pré-Escolar.

Neste grupo, duas crianças encontravam-se a ser acompanhadas pela psicóloga, em dias específicos, no entanto, não existia necessidade de desenvolver atividades diferenciadas, dado que estavam totalmente incluídas nas rotinas e dinâmicas do grupo.

Tratava-se de um grupo heterogéneo que apresentava uma boa relação com os seus pares e trabalhavam bem em cooperação, existindo um sentido de entreaajuda entre as crianças mais velhas com as mais novas, contudo, existiam pontos que necessitam de ser melhorados tais como, a partilha de objetos e, por vezes, algumas regras de convivência, algo perfeitamente natural tendo em conta as idades do grupo. As crianças provêm todas de um ambiente urbano e, no que diz respeito ao nível socioeconómico familiar, encontram-se algumas divergências.

No que refere aos seus interesses, as crianças, demonstravam a sua preferência pelo brincar ao ar livre, sempre que existam oportunidades de exploração, fora da sala, mostravam-se entusiasmadas e interessadas. Dentro da sala, de atividades de carácter

livre, destacam-se a área do faz de conta e a dos jogos de tabuleiro. Numa visão geral, o grupo revela um grande interesse e curiosidade nos momentos que promovam oportunidades de aprendizagens, não obstante, quanto mais interligadas e diferenciadas forem as estratégias, mais impacto e entusiasmo transmitem.

A rotina do grupo começa com a chegada à sala às 9h00, marcam-se as presenças, distribui-se as tarefas do dia e cantam-se os “Bons – dias”. Há atividades com dias certos ao longo da semana como, por exemplo, a educação física na quarta-feira, onde é realizada no ginásio ou no exterior, conforme a atividade a realizar, a educação musical na quinta-feira, realizada numa parte do ginásio e à sexta-feira será o dia de organizar os trabalhos nos Dossiers individuais, realizados ao longo da semana, e avaliá-la. No ginásio podemos encontrar material adequado à prática de educação física como bolas de vários tamanhos, arcos, cones, bola de pilates, cordas, entre outros. Para a prática de educação musical existe um espaço onde os instrumentos se encontram guardados e, sempre que necessário, o responsável poderá usufruir deles com o grupo.

Depois do lanche, às 10h50 minutos, as crianças vão para o recreio exterior, sendo que, cada sala tem uma área exterior destinada por dia. De regresso à sala, às 11h10 minutos, as crianças escolhem a área em que querem trabalhar ou dão seguimento a atividades iniciadas anteriormente.

Depois do período do almoço, às 13h30 minutos, o grupo volta-se a reunir, é iniciada uma nova atividade ou dá-se seguimento a atividades iniciadas anteriormente, sempre que possível usufruem um pouco mais das áreas e, por fim, lancham às 15h00.

Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-escolar

No 1.º semestre, a PES decorreu num JI de segunda-feira a quarta-feira durante 15 semanas. Duas semanas foram de segunda-feira a sexta-feira contemplando semanas intensivas de trabalho. As três primeiras semanas foram de observação e as restantes 12, de implementação. Cada elemento do par pedagógico teve a oportunidade de intervir, individualmente, durante 6 semanas, alternadamente. O progresso deste trabalho, enquanto par, veio comprovar a entreajuda, a boa comunicação e a partilha de ideias.

Nas três semanas iniciais de observação tivemos a oportunidade de conhecer o contexto, a educadora cooperante (EC), as auxiliares, as crianças, bem como a dinâmica do grupo, a forma de trabalhar e o tipo de atividades. Desta forma, o par trabalhou em prol do bem-estar das crianças, dos seus interesses e da sua forma de estar. Todas as planificações promoviam aprendizagens nas diferentes áreas e domínios presentes nas OCEPE (Silva et al., 2016), e tivemos preocupação de todas estarem interligadas criando, assim, interdisciplinaridade.

Na primeira semana, a temática foi o outono e o Halloween. Nesta semana iniciou-se a leitura de uma história “O ladrão de folhas” (Alice Hemming, 2023). A escolha deste livro incitou o tema da semana e todas as atividades planeadas e executadas estiveram ao redor deste. Realizei um jogo “O jogo das folhas” que tem por objetivo as sequências matemáticas por cor e forma, este jogo foi planeado de forma a trabalhar esse tema, como também teve o intuito de estar sempre ligado à história lida. Posteriormente, realizou-se um pequeno jogo de rimas, de forma a trabalhar a consciência fonológica, também ligado com o tema da semana, todas as imagens mostradas foram retiradas do elenco da história. Por fim, de modo a terminar a semana, após o espetáculo criado para as crianças sobre o Halloween, realizei um pequeno jogo sobre os medos, através do qual foi possível mostrar e falar sobre os medos de cada um, criar relações entre pares, empatia e sensibilidade perante o outro. Fazendo um balanço final, as crianças mostraram algumas dificuldades na área do português, algo que foi trabalhado ao longo das semanas.

Na segunda semana o tema focou as frutas do outono e Língua Gestual Portuguesa. Deste modo, iniciei a semana com uma canção que abordava o tema das frutas do outono,

com esta canção consegui trabalhar a área da música como a do conhecimento do mundo, consegui abordar as frutas da época, bem como o nome das árvores desses mesmos frutos. Criei um pequeno jogo “O jogo da Romã” no qual foram trabalhados os temas do conhecimento do mundo, novamente, enquanto mencionavam o nome das sementes da romã, como se desenvolvia este fruto e como se comia e, a matemática, na contagem e estratégia do próprio jogo. As crianças também fizeram um desenho em perspectiva de forma a trabalhar outra área da matemática, a geometria, com o intuito de observarem o seu ponto de vista e, posteriormente, o do outro que se encontrava no lado oposto a ele. Na área da educação física, as crianças foram divididas por duas equipas com nomes de frutos, maçã e banana, e, posteriormente, as suas respectivas árvores o que foi benéfico pois todas conseguiram identificar o que tinha sido já mencionado anteriormente. Por fim, o tema da Língua Gestual Portuguesa (LGP), foi algo que quis abordar aproveitando o seu dia nacional, de forma a trazer um outro conhecimento ligado à área da formação pessoal e social que seria a empatia pelo outro e a convivência em sociedade, com este tema secundário continuei a abordagem do principal, frutas do outono, e foram ensinados gestos relacionados com o mesmo, diversificando para gestos que elas quisessem posteriormente aprender no momento. No fim da semana, percebi que as crianças mostraram bastante interesse pela LGP, pedindo-me inclusive para introduzir gestos na sua canção dos “bons dias”, de forma a fazer parte da sua rotina. Ensinei os gestos que, no momento, pensei ficarem interessantes na canção e, a partir daquele momento, todos os dias, a canção dos “bons dias” ganhou mais “vida” e entusiasmo.

A terceira semana, com a temática da amizade, iniciou-se com uma canção sobre o tema. Para além da música foi abordada a amizade na área da formação pessoal e social, posteriormente, foi realizada outra dinâmica na área da música com o intuito de abordar o tema da intensidade do som (forte e fraco). Realizei uma atividade sobre a empatia, com um novelo de lã, na qual as crianças tiveram de elogiar o amigo que lhe tinha mandado o novelo, na qual, de forma estratégica, se começou por crianças que, à partida, saberiam o que dizer para dar como exemplo às mais tímidas. Foi elaborado um desenho partilhado, em que, o desenho pertencia a todos. Esta atividade teve como objetivo principal a partilha e a ajuda. Algumas crianças, no final da atividade, mostraram-se reticentes sobre o

facto de o seu desenho inicial não lhes pertencer, no entanto, compreenderam que todos tinham participado, logo seria um desenho coletivo. Na área da educação física, abordou-se o tema dos jogos, no qual foram elaborados jogos tradicionais que foram adaptados para o tema da semana, e as perícias e manipulações que contaram também com a entreaajuda, a cooperação e a amizade. As crianças participaram todas nas atividades com entusiasmo e animação. Terminamos a semana a partilhar as nossas emoções através de mímica e a criar uma árvore da amizade, em que todos deram o seu contributo e participaram na sua construção. Esta foi uma semana bastante produtiva a nível da construção e fortalecimento de amizade entre o grupo.

Na quarta semana o tema principal foi o Natal com o subtema dos afetos. Foi uma semana de partilha dos afetos pessoais, da importância da família no Natal e, não só, e os presentes materiais que se recebem. Foi contada a história do nascimento do menino Jesus como mote de introdução ao tema. Foi realizada uma atividade de medições com os elementos presentes na sala relativos ao Natal, o Rodolfo, a árvore de Natal e Pai Natal. Ainda em matemática realizaram-se umas bolachas de manteiga em que as crianças tiveram de analisar uma tabela que continha os elementos e quantidades para realizar a receita. Durante esta semana as crianças também foram fazendo pequenos artefactos, tais como bolachas e bolos caseiros, peças de pendurar nas árvores, panos de Natal, entre outros, de forma a contribuírem para venderem na sua feira de Natal. Os jogos de educação física foram ao encontro do tema e trabalharam a cooperação em situação de jogo com jogos já por eles conhecidos, no entanto com adaptações à temática. De forma geral foi uma semana de muita partilha e conhecimento, as crianças partilharam algumas situações e dinâmicas familiares .

Na quinta semana, o tema principal foi preservar o meio ambiente com o subtema da reciclagem. Esta foi a semana intensiva pelo que escolhi este tema com o intuito de conseguir abordar vários pontos fulcrais. Inicialmente quis alertar para a importância do meio ambiente e da relevância da separação do lixo e da reciclagem para este fim. Todas as atividades realizadas conseguiram alcançar este objetivo, foram realizados ecopontos com materiais reciclados, foi trazido lixo, real, para que as crianças sentissem os seus materiais e soubessem colocar no ecoponto correto e, com esses mesmos resíduos, as

crianças, reutilizaram e criaram pequenos brinquedos e instrumentos musicais. Ao longo de toda a semana foi feito papel reciclado num processo de três fases em que as crianças participaram ativamente e perceberam que, com papel que já não se usa e iria para o ecoponto, conseguimos reciclar e voltar a usar. Foi feito um pequeno teatro de um só fantoche, em que apareceu o “3R” a personagem que lhes explicou o que eram os 3R e como estes se poderiam aplicar. Ao longo da semana foi possível trabalhar a matemática aquando da seriação do lixo por tema (material), em português, as crianças, em grande grupo, contaram uma história a partir de um livro relativo ao tema “O livro da terra” (Todd Parr, 2020), observando apenas as imagens e, por fim, visualizaram um pequeno filme sobre a problemática do lixo no oceano. Este pequeno filme tocava no ponto dos “oceanos de plástico”, algo que, uma das crianças já tinha conhecimento prévio e explicou ao restante grupo do que se tratava. Em educação física, foram trabalhadas as perícias e manipulações bem como o esquema corporal a partir do aquecimento que abordou o tema da reciclagem, os fundamentais que abordaram o tema das tartarugas que poderiam ficar presas nos plásticos dos oceanos e o relaxamento que abordou o tema dos peixes a tentarem fugir desses mesmos plásticos.

A sexta semana teve como tema o mundo colorido, começando com uma canção sobre o tema. Na mesa central estavam papéis celofane das cores primárias e as crianças, durante a canção, tiveram de sozinhas, perceber que ao juntarem os mesmos corretamente mostravam uma nova cor. Foram feitas experiências de forma livre com o celofane, em que as crianças exploraram os vários papéis e as várias junções. Foram feitas também experiências com digitinta. O grupo foi dividido por três mesas onde cada uma continha uma cor primária. A exploração da tinta começou por ser livre, exploraram a textura da tinta, e fizeram vários desenhos, posteriormente foram feitas junções das três cores primárias. As crianças foram chamadas duas a duas, à vez, ao centro das mesas, e deram as mãos, esfregando-as, percebendo que cor ficaria no final. A nível da matemática fizeram uma atividade de decorar um papel de cozinha, pelo pontilhado já presente que requereu muita técnica e motricidade fina em que, no final, foram criados padrões. Por fim, ainda em matemática, elaboraram uma atividade em que foram feitas classificações quanto à cor e forma de canetas de feltro grossas e finas. Para esta atividade, o grupo foi

dividido por níveis de saber. Na linguagem oral, como forma de interligar as áreas, foram feitas rimas iniciando com a palavra caneta. Em educação física, foram colocados arcos de várias cores e as crianças saltaram sobre os mesmos, juntando o tema da semana com a matemática, isto é, foram dadas instruções como por exemplo salta para três arcos amarelos, de seguida caminharam sobre uma “ponte de cor” seguindo orientações básicas como, por exemplo, saltar em tesoura, no final fizeram um relaxamento o som de uma música calmante, e foi pedido que observassem as cores em seu redor pois esta sessão foi realizada no exterior.

Por fim, gostaria de ressaltar que foi realizada uma reunião com os encarregados de educação no fim do primeiro período na qual o par pedagógico esteve presente. Nesta reunião fomos apresentadas aos pais e recebemos alguns comentários positivos por parte dos mesmos, pois as crianças mostravam-se felizes no final do dia enquanto contavam as atividades realizadas ao longo desse dia. Com esta reunião consegui compreender como esta se constitui, como a elaborar, a dinâmica a ser realizada e os pontos importantes a serem abordados. Foi uma experiência enriquecedora como futura profissional de educação.

Caraterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O contexto educativo do 1.º CEB onde foi desenvolvida a PES encontra-se localizado no mesmo contexto de Educação Pré-Escolar e ambos pertencem ao mesmo agrupamento. Assim sendo, a caraterização do meio local e a caraterização do agrupamento de escolas referente ao agrupamento e à freguesia constam no início do capítulo.

A escola é constituída por um edifício com dois pisos. No piso térreo, encontramos o *hall* de estrada, uma sala de aula, uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala de arrumos, uma cozinha, um refeitório bastante amplo, uma casa de banho para os alunos e uma para auxiliares e professores. Junto ao *hall* de entrada, encontramos as escadas que dão acesso ao piso superior, neste piso encontramos um *hall*, três salas de aula e uma casa de banho para os alunos. Toda a escola apresenta janelas amplas que permitem a entrada de luz natural e os corredores são amplos e espaçosos.

No que diz respeito aos espaços exteriores, encontram-se duas grandes áreas denominadas por “recreio e areia”. Na área da areia os alunos têm por hábito a prática de desporto como o futebol, enquanto, a área do recreio está subdividida pelo parque infantil com pavimento de borracha composto por um baloiço, cavalinhos e um escorrega, uma zona com jogos tradicionais, uma com um cesto de basquetebol e, por último, uma zona que apresenta maior vegetação na qual os alunos podem brincar livremente e desenvolver as suas habilidades motoras.

À entrada, os alunos que usufruem do Componente de Apoio à Família (CAF), comparecem na escola antes das 9 horas, os alunos que chegam para o horário letivo entram para o recinto escolar e dirigem-se para a fila correspondente ao seu ano de escolaridade.

A sala onde a turma está presente no seu dia a dia encontra-se no piso térreo e apresenta três janelas corridas de um lado da sala e uma do lado oposto (figura 5), permitindo, assim, a entrada de luz natural. A sala está organizada de um modo tradicional na qual existem mesas corridas de seis lugares e três mesas de lugares individuais. No fundo da sala, perto do quadro de giz, existe um armário com materiais de apoio à matemática

(figura 5), e do lado oposto um outro armário com livros disponíveis (figura 6).

Figura 5 Janelas e material de apoio à matemática



Figura 6 Armários com livros e material de apoio afixado



Por toda a sala encontram-se materiais de apoio sobre os conteúdos já abordados afixados nos quadros de cortiça (figuras 6 e 7).

Figura 7 Material de apoio afixado



Esta sala conta, ainda, com um quadro interativo e um quadro de ardósia (figura 8). No *hall* da sala, encontra-se um armário pertencente à turma, com os vários materiais para a práticas de várias atividades.

Figura 8 *Quadro interativo e quadro de ardósia*



Relativamente ao horário de funcionamento, a escola abre às 8h00 e encerra às 17h30 minutos. Entre as 8h00 e as 9h00h é o horário de acolhimento, no qual os alunos são recebidos por uma auxiliar e permanecem no recinto escolar. A componente letiva tem início às 9h00, com uma pausa para o lanche da manhã das 11h00 até às 11h30 minutos, e uma pausa para o almoço das 12h30 até às 14h15 minutos. O tempo letivo termina às 15h45 minutos. Das 15h45 até às 17h30 minutos, os alunos que estão inscritos na CAF, permanecem na escola com a supervisão das auxiliares, os que têm atividades extracurriculares são encaminhados para as mesmas.

Quanto ao pessoal docente, a equipa escolar é constituída por um coordenador, quatro professoras titulares de turmas, duas professoras coadjuvantes das áreas do inglês e da música, uma professora de educação especial e uma psicóloga. No que respeita ao pessoal não docente, a equipa é constituída por três assistentes operacionais, uma tarefeira, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha. A escola oferece duas atividades de

enriquecimento curricular (AEC): atividade física e desportiva e atividade lúdico-expressiva e aprender a brincar.

A turma do 1.º ano, onde decorreu a intervenção pedagógica, é composta por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Neste grupo, há 13 alunos do sexo feminino e sete do sexo masculino. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa.

Nesta turma, uma aluna está a ser acompanhada por uma professora de educação especial que dá assistência, todos os dias, da parte da manhã, excetuando à quinta e sexta-feira, que está presente em todo o horário letivo. Existe outro aluno que está a ser acompanhado, fora da escola, por uma psicóloga, terapeuta da fala e terapeuta comportamental pois apresenta alguns hábitos desafiadores.

A turma mantém uma boa relação com os seus pares e trabalha bem em cooperação. É de destacar que os alunos demonstram interesse pelas atividades apresentadas, mostrando-se bastantes participativos e empenhados no que lhes é proposto. Por vezes, a turma encontrava-se agitada, algo facilmente controlável pois, esta agitação devia-se ao facto de todos quererem participar nas atividades propostas. É visível o esforço dos alunos na realização tanto nos trabalhos de sala de aula como nos trabalhos de casa, algo perceptível aquando da realização da correção.

Percurso da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 2.º semestre, a PES decorreu num contexto de 1.º CEB de segunda-feira a quarta-feira durante 13 semanas. Com o objetivo de compreendermos o que representa uma semana completa de trabalho, duas semanas foram de segunda-feira a sexta-feira contemplando, assim, semanas intensivas de trabalho. As três primeiras semanas foram de observação e as restantes 10, de regência. Cada elemento do par pedagógico teve a oportunidade de intervir, individualmente, durante cinco semanas, alternadamente.

Nas três semanas iniciais de observação tivemos a oportunidade de conhecer o contexto, a professora cooperante (PC), as restantes professoras, as auxiliares, os alunos, bem como a dinâmica do grupo e a sua forma de trabalhar. Durante as observações conhecemos as rotinas, métodos de trabalho bem como o nível de desenvolvimento de cada aluno. Estas semanas iniciais foram igualmente importantes para os alunos, para que estes se sentissem à vontade com as professoras estagiárias (PE).

Na penúltima semana de observação, acordámos com a PC os conteúdos que seriam abordados na primeira semana, e, a cada semana íamos sempre conferindo com a mesma os conteúdos a serem abordados nas semanas seguintes.

Desta forma, o par trabalhou em prol do bem-estar dos alunos, dos seus interesses e da sua forma de estar e trabalhar. Todas as planificações promoviam aprendizagens nas diferentes áreas e domínios presentes nas Aprendizagens Essenciais e tivemos a preocupação de, sempre que possível, criar interligação entre as áreas.

Na **primeira semana** de implementação, foram abordados conteúdos nas áreas da matemática, estudo do meio, educação física, português e oferta complementar. Na área da matemática foi abordado o conteúdo do cálculo mental e a importância deste numa resolução mais rápida e eficaz das operações. Para isso, foram realizados desafios, em grande grupo, no quadro de giz, aos quais os alunos teriam de rapidamente responder às operações lá colocadas e quem conseguisse responder primeiro e de forma correta, ia ao quadro escrever uma nova operação para os restantes colegas adivinharem e assim sucessivamente. Foi criada uma folha de desafio, a ser realizada individualmente, onde constavam três indicações: Pensa num número de 0 a 10; adiciona 10; retira 5.

Posteriormente, foram partilhadas as respostas e escritas no quadro, para no final ser feita uma relação entre os vários números. Em estudo do meio, o tema abordado foi os seres vivos e seres não vivos. Primeiramente sucedeu-se uma pequena abordagem ao tema como forma de perceber as conceções de cada aluno e tirar qualquer dúvida que houvesse sobre o tema. Posteriormente, foi realizada uma atividade prática, na qual a turma foi dividida em pequenos grupos de três e quatro elementos. Cada grupo recebeu uma folha dividida em seres vivos e seres não vivos, contendo várias linhas para escreverem. De seguida, a turma foi para o exterior e observou à sua volta a natureza e o desafio constava em cada grupo descobrir, pelo menos, cinco elementos de cada categoria e registar na folha. Na área da educação física, introduziu-se uma habilidade de manipulação de bola, nomeadamente o drible e, para isso, a turma foi dividida em pares. Frente a frente, cada par teria de passar a bola ao colega em passe picado, ou seja, fazendo ressaltar a bola no chão. De seguida, um teria de driblar a bola até ao colega, com a mão dominante, passá-la, e, o colega viria a driblar até ao lado oposto, ocupando o espaço vago.

Em português, o tema a ser abordado seria a letra F, para isso, como forma de introdução ao tema foi lido um pequeno excerto da história “João Pé de Feijão” presente no manual. Foi ainda colocada uma cantilena, disponibilizada pela PC e um vídeo, ao qual os alunos já têm por hábito observar e que explica novamente a matéria de forma dinâmica. Por fim, na oferta complementar, os alunos visualizaram a história do “João Pé de feijão”. De seguida distribuiu-se um rolo de papel comprido, contendo um elemento surpresa, um feijão no seu interior. O rolo simbolizava o pé de feijão e os alunos decoraram como quiseram. No final foi lançado o desafio de desenharem o que gostariam de encontrar no topo do seu feijoeiro. Os seus desenhos foram colados no topo do feijoeiro e ficaram com o seu próprio pé de feijão da imaginação. Todos os alunos descobriram o feijão e alguns perceberam o seu significado, no final explicou-se para toda a turma o que este simbolizava.

Na **segunda semana** de implementação, foram abordados conteúdos nas áreas da matemática, estudo do meio, educação física, português e oferta complementar. Em matemática o tema abordado foi as igualdades aritméticas. Construí uma balança com um cabide e dois copos de plástico. Nessa balança foram colocadas várias borrachas, pequenas

e grandes. Uma borracha grande tinha o dobro do peso de uma borracha pequena. O objetivo passou pelos alunos colocarem de um lado algumas borrachas pequenas e do outro lado colocarem borrachas grandes até que a balança ficasse nivelada. Obtivemos igualdades como, por exemplo, duas borrachas grandes serem iguais a quatro borrachas pequenas. Todos os alunos, a partir desta atividade, conseguiram resolver os exercícios que o manual sugeria sobre o tema. Sempre que surgiam dúvidas a balança serviu para as explicitar. Em estudo do meio, o conteúdo foi o meio em se deslocam os animais, na água, na terra ou no ar. Para isso, criei uma atividade que consistia em observar vários animais e colocá-los no local correto. Trouxe imagens impressas e plastificadas e três sacos *zip*, um com água, um com terra e um insuflado, só com ar. Os alunos observavam a imagem, davam o seu parecer perante a turma e colocavam-no no saco correto. No fim, dei a conhecer um animal raro, o *Okapi* e mostrei algumas curiosidades sobre o mesmo. No fim, os alunos disseram em que local este animal vive. Em educação física foi dada continuação ao rolamento à frente, iniciado na semana anterior pela outra PE. Em português, foram abordados os conteúdos do singular e plural, e do *ça*, *ço*, *çu* e *ce*, *ci*. Foram realizados os exercícios sugeridos no manual e no manual interativo, aos quais os alunos vieram ao computador responder. Na oferta complementar, o tema escolhido, pelo agrupamento, para este tempo letivo, foi a abordagem às tecnologias de informação e comunicação (TIC). Para isso, foi dado início ao projeto de sala “Informáticos da sala 2”. Este projeto durou toda a intervenção educativa do par pedagógico. Nesta sessão, foi feita uma pesquisa sobre o animal discutido em estudo do meio, o *Okapi*. Vários alunos vieram ao computador realizar as várias etapas de uma pesquisa: abertura do motor de pesquisa; escrita; escolha e cópia da imagem; abertura do *word*; colagem da imagem e escrita de um pequeno texto. Para as várias fases, como já mencionado, vieram alguns alunos, e os que não tiveram oportunidade nesta sessão, acompanharam todo o processo através da projeção no quadro interativo.

A **terceira semana** de implementação só ocorreu durante dois dias, segunda e terça-feira pois, quarta-feira, foi o feriado do dia do trabalhador. Esta semana contemplou os conteúdos nas áreas da matemática, estudo do meio, educação física e português. Em matemática o tema abordado foi as figuras geométricas e os tetraminós. Para isso, foi feita

uma pequena abordagem sobre como se podem formar as várias formas, com dominós, triminós e, por fim, tetraminós. Foi dado um desafio de desenharem todas as imagens possíveis, sem repetir, com tetraminós. Seguidamente foi dado, a cada aluno um tangram, com o qual reproduziram várias figuras que foram impressas. No final teriam de criar uma figura original, com todas as peças, colocá-la em cima da folha e, com o lápis contorná-la. Em estudo do meio foi desenvolvido o tema da preservação da natureza. Para isso colocou-se um pequeno filme sobre os plásticos no oceano, e como podemos fazer uma correta separação do lixo. Posteriormente fez-se uma pequena reflexão do filme e mostraram-se os símbolos que nos ajudam a separar os vários materiais e em que ecoponto os colocar. Em educação física foi feito um jogo de “salvar a natureza”, no qual os alunos foram distribuídos em quatro pequenos grupos e posicionaram-se dois grupos frente a frente, o objetivo consistiu em rastejar até ao centro e apanhar só os elementos da natureza como os seixos e as folhas que eu coloquei, trazendo-os de volta ao seu grupo. Cada aluno só podia levar um elemento de cada vez. Em português deu-se início à aprendizagem da letra H. Foi lido um excerto de uma banda desenhada, presente no manual, e realizada uma leitura de grupo. De seguida, os alunos praticaram a letra no quadro de giz e numa folha que continha vários espaços para esse efeito. Foi ainda colocada a cantilena relativa à letra, disponibilizada pela PC e colocado o vídeo habitual.

A **quarta semana** contemplou quatro dias de trabalho, seriam cinco, no entanto, na sexta-feira ocorreu greve dos funcionários públicos. Esta semana abrangeu conteúdos nas áreas da matemática, estudo do meio, educação física, português e educação artística. Em matemática o conteúdo abordado foi o comprimento. Para esta temática, foi fornecido um *clip* a cada aluno que passou a ser a ferramenta de medição de trabalho, de toda a semana. Foram feitas medições do material escolar e das mesas. Cada aluno mediu o seu manual utilizando, inicialmente o seu lápis. No final fizeram uma troca de partilhas, cada aluno pousou o lápis que utilizou na medição, perto do livro e foram passar pelas mesas visualizando as respostas de todos. Realizou-se um desafio com cordas. Coloquei cinco cordas coladas no quadro, de vários tamanhos, fizemos a ordenação das mesmas por ordem crescente e, cada aluno desenhou a sua representação no caderno. No final mediram os seus desenhos com o *clip* e discutimos os vários resultados. Em estudo do meio

os temas abordados foram a duração dos dias e das noites, as formas da água na natureza e realizada uma experiência sobre a cor, sabor e cheiro da água. Como forma de abordar o tema, fez-se um pequeno debate sobre se o dia seria maior no inverno ou no verão e que tipo de formas de água se poderiam encontrar na natureza. Posteriormente realizaram-se os desafios online que o manual sugeria aos quais, os alunos vinham ao computador responder. A experiência foi feita em grande grupo, todos os alunos participaram na sua elaboração, que passou colocar água em quatro copos, deitar açúcar num, corante noutra, limão no penúltimo e no último seria só a água. Os alunos teriam de provar, cheirar e observar os quatro copos e perceber o que os diferenciava. Em educação física foi dada continuação à aprendizagem do rolamento à frente. Os alunos já conheciam a dinâmica e a posição correta para a sua realização, os que já conseguiam realizá-lo sozinhos ficaram, à vez, num colchão diretamente à minha frente, de modo que eu os conseguisse visualizar e corrigir. Os alunos com algumas dificuldades ficaram num colchão perto de mim a fazer o rolamento com a minha ajuda. Em português foram dadas as últimas letras, K, W e Y, que faltavam para completar o alfabeto. Os alunos praticaram as letras no quadro de giz e numa folha que continha vários espaços para esse efeito. Realizou-se uma sopa de letras individualmente com palavras que continham essas letras aprendidas. No final, realizou-se, numa pequena folha, o alfabeto pela correta ordem e colocada uma música sobre o tema. Em educação artística, realizei uma atividade na subcategoria da dança. Como forma de interligar com o português, utilizei o *kizomba*, uma das palavras dadas como exemplo para a letra K e iniciei a dança com a realização dos três passos básicos ao som de uma música apropriada. Em cada passo fiz as repetições necessárias para que ficassem bem interiorizados. No final juntamos os três passos e criamos uma pequena coreografia.

A **quinta** e última implementação contemplou os conteúdos nas áreas da matemática, estudo do meio, educação física, português e oferta complementar. Em matemática o conteúdo abordado foi cálculos utilizando a decomposição de números. Realizaram-se várias operações como forma de praticar o tema, tanto de somar como subtrair. Em estudo do meio o conteúdo foi a forma de poupar e evitar o gasto de água. Para isso trouxe duas bacias, numa estava escrita gastar e na outra poupar. Trouxe imagens que mostravam hábitos corretos de poupar água e outras que continham hábitos que

geravam um gasto desnecessário de água. O objetivo foi, cada aluno, colocar a imagem que lhe calhasse no recipiente correto, no entanto primeiro teria de analisar, em voz alta, essa imagem. Após colocada a imagem, vinha outro colega. Quando os alunos colocavam as imagens na bacia do “gastar” era deitada uma pequena quantidade de água a simbolizar esse gasto. No final, os alunos sugeriram regar as plantas da escola, segui a sugestão e fomos ao exterior reutilizar a água. Em educação física, realizei a mesma aula dada na primeira implementação, a habilidade de manipulação de bola, o drible, de forma a avaliar algum progresso e corrigir alguma dificuldade. Fizeram-se os mesmos exercícios e os alunos mostraram alguma evolução no domínio da bola. Em português foram dadas as sílabas nasais an, en, in, on e un. Leu-se texto em grande grupo e realizaram-se uns desafios presentes nessa folha. Na oferta complementar foi elaborada uma pesquisa sobre o tema que ficou pendente da quarta semana, as formas da água na natureza. Os alunos relembram algumas dessas formas e foram pesquisar imagens que as exemplificassem, colocando-as num documento *Word*.

No decorrer do percurso no 1.º CEB, foi possível constatar uma mudança na turma. Inicialmente, os alunos tinham algumas dificuldades em cumprir as regras e adotarem um comportamento adequado em sala de aula. Houve uma necessidade de criar estratégias e adoptá-las para que as aulas fluíssem. Todas as semanas houve uma preocupação de criar atividades dinâmicas e fundamentais para o ensino dos conteúdos.

Foi um estágio desafiante no entanto gratificante, os alunos mostraram-se sempre interessados nas novas atividades e em aprender mais. É uma turma muito trabalhadora e empenhada.

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Contextualização e pertinência do estudo

O presente trabalho investigativo desenvolveu-se no espaço exterior de um JI, tendo como objetivo geral analisar como é que crianças, em idade pré-escolar, brincam em espaços exteriores em diferentes condições meteorológicas.

As crianças têm uma acentuada necessidade de brincar (Hanscom, 2021). As condições meteorológicas têm sido apontadas como razão para o impedimento das crianças brincarem no exterior (Barros, 2018), contudo, o bom funcionamento do espaço escolar implica vê-lo numa perspetiva exploratória e experiencial, em que o corpo é incentivado a descobrir-se e a adquirir conhecimento de forma inteligente, participada e criativa (Neto, 2020). As crianças gostam de brincar no exterior e pedem para lá irem, independentemente das condições climatéricas (Kiviranta, et al 2023; Sobel, 2022).

Deste modo, é primordial valorizar os espaços exteriores, consciencializando pais e comunidade escolar sobre a sua importância no desenvolvimento da criança independentemente das condições meteorológicas.

Com base nestes pressupostos, o presente estudo tem como objetivos específicos:

- a) Identificar e descrever as competências motoras, cognitivas e socioemocionais, assim como possíveis comportamentos associados à proteção da natureza, observadas enquanto as crianças brincam ao sol e à chuva;
- b) Identificar possíveis oportunidades de aprendizagem, nas diferentes áreas das Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar (OCEPE), que se podem promover no espaço exterior perante as diferentes condições meteorológicas;
- c) Descrever as perspetivas que as crianças apresentam sobre o brincar nos espaços exteriores nas diferentes condições meteorológicas.

Como forma a dar cumprimento aos objetivos definidos, o estudo iniciou-se com uma leitura e pesquisa que fundamentam teoricamente a temática em estudo.

Fundamentação teórica

1 - O brincar no desenvolvimento infantil

1.1 Brincar livre

“As atividades estruturadas e dirigidas não têm muitas vezes sentido se não existir espaço de liberdades para atividades livres e espontâneas” (Neto, 2020, p. 126).

Brincar é algo imprescindível para o crescimento das crianças. Araújo (2017) define o ato de brincar como sendo a linguagem das crianças e um direito a experimentar e explorar livremente o mundo à sua volta. Trata-se de um comportamento de escolha livre, realizado sem limitações externas e intrinsecamente motivado, logo, fundamental para reconhecer as suas competências e desenvolver capacidades de exploração e adaptação (Neto, 2020; Play Wales, 2015; Smith, 2006). Para a criança, brincar é sinónimo de prazer, é um ato lúdico, a sua linguagem primária que lhe permite descobrir os seus interesses, expressar as suas emoções e sentimentos (Ferland, 2006) libertando-a da agitação da vida adulta (Play Wales, 2015). Ao brincar a criança constrói conhecimento, aprende a respeitar o outro, desenvolve a cooperação, ativa a imaginação e a criatividade e autorrealiza-se (Silva & Sarmento, 2017).

Segundo Piaget (1970), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Brincar influencia o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças. De forma geral, promove um grande envolvimento físico e expressivo (Tomas & Harding, 2011). As atividades como brincar, jogar, imitar e dançar, ações que fazem parte do quotidiano infantil, possibilitam, à criança compreender e dominar o seu esquema corporal. Kishimoto (2002, citado por Barbosa, 2001) diz-nos que o brincar é um espaço explorável, pois especialmente ambientes rodeados de natureza, podem promover habilidades motoras diversas. Uma vegetação mais alta pode providenciar a corrida, o salto entre abrigos ou esconderijos, uma rocha maior pode significar um obstáculo pelo qual tem de subir, descer, saltar, equilibrar-se, uma zona ampla servirá para correr, cair e rebolar (Fjørtoft, 2014).

Gibson (1979 cit. por Fjørtoft, 2014), no seu estudo, desenvolveu o conceito de *affordance* que, traduzido, significa disponibilidade/capacidade para algo. Este conceito ajuda-nos a compreender como os espaços exteriores podem potenciar diferentes

habilidades. Gibson refere que, se uma rocha tem um tamanho muito grande para caber na palma de uma mão, então ela tem outros objetivos como servir para um objeto de estudo ou simplesmente para a lançar, logo isso dá a disponibilidade/capacidade para aprender ou para lançar. Outro exemplo, se uma árvore tem um tronco largo e robusto, poderá ser visto como uma oportunidade para a trepar, logo isso dá a disponibilidade/capacidade de trepar. O autor acrescenta ainda que a natureza nos dá muitas possibilidades, mas que é necessário saber aproveitá-las. Assim, todos estes momentos se tornam descobertas e com isso a criança desenvolve-se.

O ato de brincar desenvolve também competências cognitivas uma vez que promove funções executivas como a linguagem e a integração. Quando a criança é exposta livremente à brincadeira em primeiro brinca com o seu corpo, depois com os objetos e de seguida com os elementos naturais. Isto é essencial para a estruturação da sua linguagem (Hurwitz, 2002).

Enquanto brinca a criança lida com os próprios complexos e tenta resolver problemas tendo muitas vezes de comunicar (Neto, 2018). Um estudo da Academia Americana de Pediatria (2018 cit por Neto, 2020) afirma que o brincar é indispensável para um crescimento do cérebro da criança a nível molecular, celular e comportamental. Também se sabe que brincar ao “faz de conta” estimula a inteligência, liberta a sua imaginação e a desenvolve a sua criatividade (Tomas & Harding, 2011; Hurwitz, 2002).

A criatividade produzida pela criança enquanto brinca é fundamental para aplicarem aprendizagens no seu futuro (Milteer & Ginsburg, 2012). Prado (1991) defende que a criança, ao brincar, entra no mundo da fantasia, cria situações, e, em alguns casos, recria acontecimentos do seu quotidiano. Tem oportunidade de solucionar problemas em situações que possivelmente no seu dia-a-dia não seriam realizadas com medo de errar e ainda de se saberem defender quando necessário (Milteer & Ginsburg, 2012; Fontana, 1997).

Também o risco, no decorrer da brincadeira é importante pois permite que a criança enfrente a adversidade, o imprevisto e assim se adapte aos diferentes contextos e situações do dia a dia (Neto, 2020; Sandseter & Kennair, 2011). Neto (2020) afirma que o risco é uma

necessidade biológica da espécie humana, que permite o aperfeiçoamento progressivo de várias competências e, por isso, promove oportunidades de aprendizagem (Little & Wyver, 2008).

Brincar, especialmente ao ar livre, com elementos naturais possui uma componente de risco, que não deve, no entanto, impedir a sua utilização uma vez que permite, às crianças, testar os seus limites físicos, intelectuais e sociais (Kennair & Sandseter, 2011). Lidar com o risco associa-se a um sentimento de superação de limites promovendo a autoestima e a confiança da criança assim como a resiliência e a autorregulação (Hilland, 2019; Bilton, et al. 2017). A resiliência é também naturalmente experienciada na brincadeira. Trata-se de uma competência que permite ultrapassar desafios e adversidades encarando possível erros como aprendizagens. Desde pequenas, as crianças criam situações em que lidam com os seus medos ou exploram um mundo onde possam liderar (Milteer & Ginsburg, 2012). Os parques infantis e os recreios das escolas são locais ricos e cheios de oportunidades que podem potenciar a socialização, a criatividade e o desafio, são ambientes onde as crianças se sentem livres para brincarem e criarem situações que terão de ultrapassar (Play Wales, 2015).

Posto isto, é também expectável que as competências sociais e emocionais sejam promovidas no decorrer das brincadeiras (Hurwitz, 2002). A palavra brincar deriva do latim *brinco*, que derivou de *vinculum* que significa laço, logo, brincar significa criar vínculos, laços (Neto, 2020). O brincar é a vivência do momento, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com o outro. Sem a competência de relação com o outro dificilmente temos crianças felizes (Neto, 2018).

Ao brincar são estabelecidas fortes conexões entre as crianças pois estas interagem entre si, compreendem-se na sua imaginação e aprendem a conviver, a partilhar, a expressar e regular as suas emoções, a respeitar o outro e a resolver problemas (Neto, 2018; Milteer & Ginsburg, 2012; Fontana, 1997; Cunha, 2007). A criança toma consciência das suas capacidades, dos seus limites e os do outro, a gerir e regular as suas emoções, essenciais para o seu equilíbrio, promovendo a sua autonomia, autoestima e autoconfiança (Neto, 2020, 2018).

Por outro lado, quando a criança brinca no exterior, estabelece uma conexão com o ambiente, tornando-a mais consciente, crítica e responsável na sua relação com preservação da Natureza (Brown & Kaye, 2017; Brussoni et al. 2017; Christiansen, et al. 2018; Elliot & Krusekopf, 2017; Lysklett & Berger, 2017 citados por Ramos, et al. 2021; Figueiredo, 2010). Figueiredo (2010) salienta ainda que é necessário privilegiar brincadeiras em diferentes espaços nomeadamente na Natureza, cabendo ao educador criar vivências felizes que despertem o interesse das crianças por novas descobertas e aprendizagens.

Os benefícios de brincar são, como podemos constatar, muito significativos. Brincar na infância é estruturante, permite o desenvolvimento holístico da criança e, por esse motivo, pais e educadores não podem desvalorizar ou impedir as crianças de brincarem, de forma livre (Neto, 2020). É, portanto, fundamental promover situações, momentos ou locais para que as crianças tenham espaço e tempo para pensar e elaborar hipóteses de forma a desenvolverem novas oportunidades (Play Wales, 2015) pois só assim conseguem alcançar níveis de desempenho que só ações por elas pensadas permitem (Cunha, 2007).

1.2. Brincar no exterior

Brincar é crucial no desenvolvimento infantil, mas estes benefícios amplificam quando utilizados espaços exteriores.

“O contacto com o espaço natural apresenta muitos benefícios para a saúde e bem-estar em todas as idades” (Cosme et al. 2021, p. 25). É esperado que as crianças brinquem ao ar livre e na natureza para crescerem saudáveis, fortes e preocupadas com o meio ambiente (Erickson & Ernst, 2011).

Atualmente, as crianças têm uma vida extremamente organizada, de tal modo que, em contexto escolar, o recreio é um dos poucos espaços de interação livre entre pares, pois o contexto formal de “sala” limita as interações e é através destas que as competências sociais se desenvolvem (Silva, et al. 2020). É nos espaços exteriores que a criança tem maior liberdade para testar e experimentar os seus limites, permitindo-lhe uma variedade de oportunidades para explorar o ambiente que a rodeia (Pereira, et al. 2014). Estes espaços constituem-se um escape para a criança onde esta se pode exprimir livremente,

escolhendo as atividades que mais gosta de fazer (Marques, 2012; Stellio et al. 2010).

“Esta ideia de experimentação e atuação livre no contexto escolar pode ser apresentada também em termos de aquisições intelectuais” (Neto, 2020, p. 125). As crianças, através de um corpo ativo, da brincadeira, conhecem o mundo e experienciam novas vivências. Para isso, é necessário ensinar às crianças a complexidade do seu corpo e do mundo que as rodeia de uma forma mais dinâmica, participativa e inclusiva (Neto, 2020).

2. Como o tempo, os espaços e os equipamentos influenciam o brincar em contexto escolar

O espaço exterior, num contexto escolar, mais especificamente de educação pré-escolar, é um local de extrema importância que permite o desenvolvimento de novas aprendizagens, sejam estas estruturadas e com intencionalidade pedagógica, como por exemplo através da realização de experiências, ou de natureza livre criadas pela própria criança, enquanto brinca.

Atualmente as crianças têm um tempo de recreio limitado, que por sua vez poderá não permitir deslocações ao exterior, no entanto, em contexto de sala o educador poderá transferi-lo para o exterior. Segundo Pellegrini (2009), a duração do tempo de recreio influencia as brincadeiras praticadas.

Relativamente aos espaços, Azevedo et al. (2010) consideram que a qualidade dos espaços exteriores está também relacionada com o êxito da qualidade da brincadeira, pois não é suficiente colocá-los à disposição das crianças, é necessário adequá-los às suas necessidades e interesses para melhor a qualidade de brincadeira que este pode proporcionar. Quanto melhor for o espaço, melhor este contribuirá para o aumento das experiências e aperfeiçoamento de vivências motoras e sociais (Azevedo et al., 2010; Fernandes & Elali, 2008; Pereira, et al. 2013).

Para que os espaços tenham qualidade é necessário que estes reflitam as necessidades e interesses da criança (Silva, et al. 2020) e sejam considerados os seguintes aspetos: melhorias nos recreios para proporcionar o acesso aos diferentes espaços; o acesso às crianças aos equipamentos móveis; os recreios devem conservar áreas verdes, mantendo

o contacto das crianças com a natureza; a limpeza e manutenção são fundamentais; as escolas devem oferecer atividades desportivas para as crianças; cada escola deve desenvolver o seu projeto de acordo com a sua realidade (Pereira et al. 2002).

Silva (2017) concluiu, com a sua investigação, que é necessário repensar o espaço de recreio e construí-lo de forma a criar momentos de estímulo nos diferentes domínios de desenvolvimento da criança pois, este pode condicionar as oportunidades de brincadeira das crianças. Pereira et al. (2013) referiram ainda que os principais motivos de satisfação das crianças, com o recreio, é o facto de poderem brincar livremente e conviver com os seus amigos.

O educador deve refletir sobre as potencialidades do espaço exterior bem como a respetiva organização que deve ser cuidadosamente pensada, bem como a introdução de materiais e equipamentos de qualidade que apelem à criatividade e imaginação das crianças (Silva, et al.2016).

Flanningan e Dietze (2018), dizem que, uma estratégia seria expor a criança ao ar livre com variadas “loose parts”. “Loose parts” são objetos e materiais naturais ou sintéticos que são manipuláveis como pneus, caixas de cartão, blocos empilháveis, aos quais, a criança pode manipular de várias formas. Pode ainda ser dada à criança a oportunidade de trazer as “loose parts”, de forma que todos possam usufruir (Maxwell et al. 2008).

3. O que nos dizem as OCEPE sobre o brincar

Como referem as OCEPE (Silva et al, 2016, p.27)

o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre.

Cada uma das áreas das OCEPE refere a potencialidade que o espaço exterior pode ter para a aprendizagem da mesma.

A área de Formação Pessoal e Social, refere que o ambiente educativo deverá estar organizado num espaço que favorece a educação estética, sendo que esta poderá ser apreciada noutros contextos como o contacto com a natureza, a paisagem e com a cultura, não ficando estagnado à sala de aula.

A área de Expressão e Comunicação está dividida por domínios e por sua vez em subdomínios, sendo eles: o domínio da educação física; o domínio da educação artística que está subdividido em quatro subdomínios, artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e por último, o domínio da matemática. Começando pela ordem descrita acima, o domínio da educação física está relacionado com a área da formação pessoal e social, pois contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia e relações sociais das crianças criando, assim, uma oportunidade de promover estilos de vida saudáveis com a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza. Para a prática da educação física, o educador pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior como os recreios, parques infantis ou matas ou em espaços fechados como o ginásio. Cada espaço tem a sua potencialidade, cabe ao educador tirar partidos dos vários contextos permitindo diversificar e enriquecer as oportunidades da atividade motora. Deve ser também privilegiada a organização de momentos de brincadeira livre ocorrendo momentos de exploração do espaço e dos movimentos para que a criança coloque os seus desafios e corra riscos controlados que lhe permitirão torna-se mais autónoma e responsável. No domínio da educação artística, todos os subdomínios são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças. No subdomínio das artes visuais, é referida a necessidade de fornecer materiais para que as crianças possam explorar o desenho e a pintura cabendo ao educador alargar as suas experiências. Assim, é importante o acesso a vários materiais e instrumentos como diferentes tipos de papel, tintas e lápis, barro, plasticina e ainda outros materiais como tecidos, latas, fios, algodão e elementos da natureza. Nesta área, para além de experimentar é necessário apreciar, e para isso podem observar a natureza, obras de arte, arquitetura, design, entre outros. Cabe então ao educador descobrir os interesses das crianças e redirecioná-los. No subdomínio do jogo dramático/teatro, são abordadas formas de expressão e comunicação, em que, através do gesto, palavra e o movimento do corpo, a

criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela. Este subdomínio incide no desenvolvimento da expressão dramática de forma a promover situações intencionais de representação. Estas aptidões podem ser estimuladas em diferentes contextos e espaços como a natureza, o ginásio ou a biblioteca e adereços diversos. O subdomínio da música abrange a interligação entre a audição, interpretação e criação. Faz ainda parte saber fazer silêncio para escutar os sons e ruídos da natureza como a água a correr, o vento e os animais, como também sons humanizados como o relógio, o telefone e o motor de um automóvel. Quanto maior a diversidade dos sons que a criança escuta maior será o seu léxico sonoro e mais rica a sua imaginação. O subdomínio da dança, está interligado ao teatro, à música e à educação motora. Através da dança, as crianças exprimem-se aprimorando o desenvolvimento motor, pessoal e emocional. O educador deve proporcionar experiências de desempenho como de observação e apreciação de movimentos dançados, de forma sistemática, progressiva e gradual. O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita deve ser tratado como um processo contínuo que se começa a desenvolver precocemente e não somente no ensino formal. As competências comunicativas estruturam-se a partir das interações e experiências vividas nos diversos contextos da criança. Estas competências são transversais a todas as áreas pois são ferramentas essenciais para a comunicação, compreensão e apropriação da informação. É sempre possível organizar o grupo e, por exemplo, criar um cantinho da leitura no exterior, rodeado de Natureza. Fomentando, assim, o hábito da leitura. Também é possível desenvolver a linguagem no exterior colocando a criança a descrever o que vê à sua volta e, por sua vez, com isso, desenvolver a capacidade de compreensão das outras que estão a escutar. No domínio da matemática a aprendizagem deverá ser ligada aos seus interesses e quotidiano enquanto brincam e exploram o seu mundo. Para isso, é possível organizar percursos com desafios matemáticos, pequenas coordenadas utilizando direções, ou a contagem de passos, por exemplo. É possível realizarem-se inúmeras aprendizagens a brincar. Cabe ao educador ter em conta as conceções das crianças e aproveitar esses momentos lúdicos para perceber o que poderá ser retirado para a aprendizagem da matemática. O educador deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, colocando questões que lhes permitam ir contruindo noções matemáticas.

A área do Conhecimento do Mundo refere a importância do conhecimento do mundo social e do conhecimento do mundo físico e natural. Para isso, é fundamental atuar no exterior, pois, através dele, a criança toma conhecimento real das situações que a rodeiam tais como, conhecer os elementos centrais da sua comunidade, conhecer e respeitar a diversidade cultural, conhecer e identificar características dos seres vivos e os diferentes materiais.

Em suma, o documento orientador para os educadores de infância apresenta, em todas as áreas, a sua relação com a Natureza. Cabe ao educador utilizar as ferramentas presentes na escola, nomeadamente, o espaço exterior, contendo ele espaço natural ou não, a seu favor para beneficiar as crianças. O brincar é fundamental para a aprendizagem global da criança e com isso, as OCEPE mencionam que “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Silva et al., 2016, p.27).

É ainda mencionado, no mesmo documento, que o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança [brincar] pois, assim, desenvolvem formas de interação social e de contacto com exploração de materiais naturais. Com materiais como paus, folhas, pedras, areia, água, é possível realizarem-se conjuntos por cor, tamanho, espessura, de seguida, senti-los, identificar materiais e as suas características, entre outros.

4. As condições meteorológicas no ato de brincar

Quando as crianças brincam no exterior, conseguem explorar o mundo na sua perspetiva e entender fenómenos como o tempo, as mudanças de estações e as sombras (Bilton, 2002; Ouvry, 2003; Rivkin, 1995 citado por Maynard & Waters, 2007).

Tomas e Harding (2011) explicam que se uma criança visitar o mesmo sítio várias vezes, provavelmente irá ver diferenças no espaço, pois, com as estações há mudanças como na vegetação e nas condições meteorológicas.

Brincar no exterior promove na criança sensações como: sentir o vento no rosto, ouvir as folhas a abanar bem como observá-las a mudar de cor, apreciar as sementes e os

insetos, bem como cheirar o solo molhado, as árvores e as flores. Com esta quantidade de diversidade sensorial, as crianças estão mais propensas a aprender noutros contextos (Tomas & Harding, 2011).

Há já 70 décadas que surgiu o modelo pedagógico, *Forest School*, ou traduzido, Escola da Floresta, que teve início na Escandinávia, no entanto já foi introduzido em Portugal. Este modelo defende o ensino na Natureza e tem como pilares o jogo livre e o desenvolvimento de um espírito explorador. A convencional sala de aula é substituída por uma cabana ou um refúgio a ser usado em momentos pontuais, uma vez que o quotidiano se estrutura ao ar livre. Segundo MacQuarrie, et al. (2015), esta metodologia *outdoor* é designada como currículo emergente ou pedagogia do lugar, pois as planificações vão sendo construídas no dia-a-dia com a criança, de acordo com o que está a acontecer na Natureza e do que a mesma oferece como: as condições meteorológicas e geológicas; elementos naturais; seres vivos e *affordances*.

Casanova (2018) afirma que este método propõe sistematicamente a ida para o ar livre o ano inteiro, independentemente das condições climáticas e em diferentes paisagens, não necessariamente a floresta, podendo ser o bosque, a praia ou o campo. A relação, durante a aprendizagem, entre os pares e os adultos neste contexto permite à criança desenvolver habilidades e conhecimentos a respeito da proteção da Natureza levando a um cuidado e respeito pelo meio ambiente.

Sobel (2022), apresenta uma lista de materiais que é facultada aos Encarregados de Educação da sua escola, que diferem, no outono e primavera. Temos como exemplos: camisolas de manga comprida; chapéu de sol; calçado de caminhada resistente; equipamento impermeável e galochas. Para o inverno há equipamentos como botas impermeáveis com isolamento térmico, meias de lã, primeira, segunda e terceira camadas de roupa, luvas impermeáveis e gorro. A autora salienta que o equipamento apropriado é impreterível para permitir à criança uma exploração confortável do mundo exterior.

5. Estudos Empíricos

Nesta secção apresentar-se-ão dois trabalhos de investigação que abordam o tema

do estudo, sendo ele, a importância de brincar nos espaços exteriores.

O estudo “Os espaços exteriores como espaços de aprendizagem – compreender o seu potencial” (Reis, 2022), teve o intuito de caracterizar os espaços exteriores de um JI e conhecer as perceções de educadores de infância relativamente ao potencial do espaço exterior enquanto espaço de aprendizagem. A autora realizou o estudo com uma metodologia qualitativa e, após a análise da grelha e das entrevistas á educadoras, concluiu que o espaço exterior do JI onde decorreu a investigação poderia beneficiar de uma intervenção, adequada à faixa etária como forma de melhoria, especialmente no que concerne à acessibilidade, à aparência global, e ao estilo de adulto e rotinas.

O estudo “A importância de brincar ao ar livre: um estudo com crianças do Pré-Escolar” (Rocha, 2024) teve como principais objetivos identificar as opiniões de pais/encarregados de educação sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza e compreender de que forma as crianças em idade pré-escolar brincam no exterior com materiais de fim aberto/peças soltas. A autora utilizou uma metodologia qualitativa, descritiva e interpretativa e concluiu que os pais estão conscientes da importância do brincar em espaços exteriores para o desenvolvimento dos filhos, no entanto, também assinalaram alguns receios, como: a possibilidade de rapto; o tráfego rodoviário e as condições climáticas (chuva e baixas temperaturas);, que limitam o tempo que as crianças passam a brincar nesses espaços.

Metodologia

Neste capítulo serão apresentadas as opções metodológicas delineadas para a realização desta investigação, bem como os participantes envolvidos, os métodos e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de análise dos dados e a descrição das fases do estudo.

1. Opções metodológicas

A metodologia é um dos aspetos fundamentais num plano de investigação, pois, permite esclarecer o processo de pesquisa, o paradigma em que o estudo está inserido, a abordagem adotada e a modalidade selecionada (Vilelas, 2020). Existem três paradigmas na investigação, o interpretativo ou qualitativo, o positivista ou quantitativo e o sociocrítico, emancipatório ou misto, tendo entre eles características que se equivalem entre si (Coutinho 2018; Vilelas 2020). Neste sentido, este estudo apresenta uma metodologia mista. As metodologias qualitativas adotam uma essência interpretativa e descritiva com o intuito de dar forma aos dados que anteriormente foram recolhidos, analisados e interpretados. Segundo Bogdan e Biklen (2013), o estudo qualitativo apresenta as seguintes características: (1) intervenção em ambiente natural para recolha direta de dados; (2) o investigador é o elemento principal do estudo e, para isso, o seu principal foco é a observação do contexto de estudo e das ações dos participantes; (3) a recolha de dados é o processo de maior foco, pois permite uma maior compreensão; (4) os dados são analisados de forma a encontrar esclarecimentos; (5) o significado é de extrema importância, sendo a forma de agir dos participantes, o maior cuidado.

Por sua vez, Vilelas (2020) diz-nos que as metodologias quantitativas requerem o uso de recursos e técnicas estatísticas através de percentagens, média, moda, mediana, desvio-padrão, análise de regressão, entre outros. Este tipo de investigação é exibido pelo positivismo seguindo um processo linear, começando com 1) definição do problema; 2) revisão da literatura e 3) formulação de hipóteses.

Ao longo da recolha de dados foram tidas em consideração as questões éticas. Para isso foi pedido um consentimento informado (anexo 1) a cada encarregado de educação para a participação dos seus educandos no presente estudo, sendo que o anonimato e a

confidencialidade foram sempre assegurados em qualquer momento do estudo.

2. Participantes

O atual estudo realizou-se em contexto de PES num JI público, localizado no concelho de Viana do Castelo, numa zona urbana. Para a realização deste estudo foram envolvidas 17 crianças, sendo que 9 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este grupo apresentou sempre vontade e interesse pelo contacto com o exterior, demonstrando curiosidade pela exploração autónoma e pela natureza.

3. Métodos e instrumentos de recolha de dados

De modo a identificar e descrever as competências motoras, cognitivas, socioemocionais e comportamentos associados à proteção da natureza enquanto as crianças brincam ao sol e à chuva, recorreu-se à observação não participante no espaço exterior de Jardim-de-Infância. A observação assume um carácter importante para a compreensão e identificação de problemas, para além disso, permite ao investigador explicar determinadas ações, comportamentos e características no seu contexto (Sousa, 2009). A observação não participante procura observar, sem interagir com os observantes. Nesta observação, o observador mantém uma posição não interveniente, o que lhe permite obter uma visão objetiva do comportamento natural, sem influenciá-lo (Vale, 2004).

A observação ocorreu em seis momentos distintos em que três corresponderam a dias solarengos e outros três a dias chuvosos. Cada observação teve a duração de aproximadamente 30 minutos. A observação foi em diferido pois, em todos os momentos ocorreu gravação de vídeo de forma a garantir a visualização posterior de todas as crianças em cada momento. Para as gravações vídeo foi utilizada a camara de um telemóvel, *Xiaomi redmi note 12*.

Recorreu-se também a um diário de campo que serviu de auxílio à compreensão de alguns momentos específicos durante as brincadeiras livres como: falas, reações ou

expressões que seriam de difícil percepção através das gravações. O diário de campo coopera com a observação de modo a registar tudo o que foi interessante para uma posterior análise (Barros et al., 2023).

Para a análise das gravações foi necessário construir um guião de observação. Assim, foram elaboradas categorias e subcategorias, com base na revisão da literatura que permitiram identificar as competências e comportamentos que se pretendem observar nas crianças (tabela 1).

Tabela 1 Sistema categorial definido de acordo com a revisão da literatura

Domínios	Categorias	Subcategorias
Motor	Habilidades Motoras de Locomoção	Correr
		Equilibrar
		Transpor obstáculos
		Saltar
	Habilidades Motoras de Manipulação	Agarrar/receber
		Lançar
		Transportar
Cognitivo	Criatividade	Inventa jogos, brincadeiras, personagens
		Dá uma nova função a diferentes objetos
	Resolução de problemas	Enfrenta o problema
		Procura soluções
	Assumir riscos	Perante uma situação pondera as consequências e só depois avança (reconhece os seus limites)
		Explora diferentes desafios sem medo de fracassar
	Resiliência	Não desiste à primeira tentativa
		Mantém uma atitude positiva perante do insucesso
	Comunicação verbal	Adquire novo vocabulário
		Constrói narrativas
Socioemocional	Cooperação	Ajuda o outro
		Sabe ouvir
	Interação com o outro	Brinca com o outro
		É sociável
		Sabe partilhar
	Gestão emocional	Controla impulsos, lida com a frustração e mantém a calma em situações desafiadoras
		É empático em relação aos sentimentos do outro

Ambiental	Comportamentos associados à proteção da Natureza	Evita danificar plantas, animais ou ecossistemas
		Demonstra cuidado e responsabilidade ao usar recursos naturais como a água
		Envolve-se na observação de animais, recolha ou utilização de elementos naturais

A análise dos vídeos foi realizada através da técnica “criança focal”. Esta técnica consiste em selecionar uma criança de cada vez, da amostra total, observando-a durante um determinado tempo (Sánchez-Medina & Martínez-Lozano, 1997 citado por Amorim, et al., 2018). Foram então observadas 17 crianças, em quatro momentos alternados por vídeo, de aproximadamente 24 segundos, perfazendo um total de 1 minuto e 36 segundos por cada criança. No total, cada criança foi observada durante 9 minutos e 36 segundos.

No final dos 6 momentos de observação, foram realizados grupos focais para descrever as perspetivas das crianças sobre o brincar nos espaços exteriores nas diferentes condições meteorológicas. Os grupos focais são um tipo de entrevista, que têm como principal objetivo criar uma discussão entre os elementos, sobre um determinado tema (Akyildiz & Ahmed, 2021). Estes procuram investigar ideias e/ou experiências de um determinado grupo de pessoas que têm em comum uma experiência (Akyildiz & Ahmed, 2021). Para isso, os tópicos da discussão devem ser previamente selecionados pelo investigador. É fulcral, ainda, que o investigador registe tudo detalhadamente para uma melhor análise (Coutinho, 2018). Assim, para a concretização dos grupos focais, foi elaborado um guião que permitiu conduzir a conversa para o objetivo pretendido (anexo 2).

4. Procedimentos de recolha e análise de dados

Os dados recolhidos foram utilizados somente para fins académicos. A confidencialidade e o anonimato dos dados foram assegurados, salvaguardando a identidade das crianças. Os encarregados de Educação consentiram que estas participassem na investigação nos momentos que antecederam as observações as crianças foram preparadas e equipadas de acordo com as condições meteorológicas. Nos dias de sol, as crianças colocavam chapéus. Nos dias de chuva colocavam fatos e galochas

impermeáveis. Assim que se encontravam prontas, dirigiam-se para o espaço exterior juntamente com a educadora e as educadoras estagiárias para garantir a supervisão.

A educadora investigadora circulou pelos espaços, sem interferir diretamente nas brincadeiras e registou em diário de campo todos os detalhes que poderiam posteriormente facilitar o processo de análise. No final dos 30 minutos, todas as crianças desequipavam os acessórios e estes eram subsequentemente armazenados nos locais indicados. Num momento posterior, de pausa das educadoras estagiárias, estas limpavam e secavam-lhos, quando estavam molhados da chuva.

Para as filmagens de vídeo, foi posicionada uma câmara num tripé de forma a captar todo os espaços de brincadeira livre e foi também estrategicamente escondido para não influenciar o comportamento das crianças.

Por último, para a realização dos grupos focais, as 17 crianças foram divididas em três grupos, sendo que, dois grupos foram de seis elementos e um grupo de cinco elementos. Cada grupo, à vez, foi encaminhado para o espaço onde, anteriormente, foram realizadas as observações. A conversa durou aproximadamente 15 minutos em cada grupo. Para a gravação foi utilizando um gravador de voz.

Para a análise das gravações, utilizou-se o guião de observação, e, através de um ficheiro *excel*, foram quantificados todos os comportamentos observados que correspondiam a cada uma das subcategorias de análise.

Foram realizadas análises descritivas para quantificar os comportamentos verificados em cada um dos momentos. Inicialmente aplicou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* para aferir a normalidade dos dados. O resultado do teste determinou a utilização de testes não paramétricos. Para determinar as diferenças entre os comportamentos observados à chuva e ao sol utilizou-se o teste *Wilcoxon*. O nível de significância adotado foi $p < 0,05$.

Em cada uma das subcategorias analisadas foram descritos e interpretados os comportamentos observados nos diferentes momentos.

5. Calendarização

De modo a melhor organizar o Plano de Ação, foi necessário calendarizar procedimentos a realizar. O estudo de investigação decorreu em quatro fases distintas: definição e preparação do tema, intervenção que se dividiu em duas fases, a implementação da brincadeira e os grupos focais e produção escrita. Esta calendarização, apresentada na tabela 2, revelou-se fundamental para uma concretização organizada e orientada do estudo.

Tabela 2 *Calendarização*

Fase	Data	Procedimento	Recolha de dados
I	outubro de 2023 a novembro de 2023	- Definição do tema e dos objetivos de estudo; - Definição das opções metodológicas; - Elaboração das autorizações para os encarregados de educação;	- Pesquisa e análise de documentos - Observação não participantes
II	novembro de 2023 a maio de 2024	- Preparação dos instrumentos de recolha de dados; - Implementação da brincadeira livre;	- Observação não participante - Registos audiovisuais
III	maio a junho de 2024	- Elaboração do guião dos grupos focais; - Realização dos grupos focais;	- Grupos focais - Registos de áudio
IV	junho de 2024 a novembro de 2024	- Análise dos dados recolhidos; - Elaboração das considerações finais; - Conclusão do relatório.	

Apresentação e discussão dos resultados

1. Comportamentos observados à chuva e ao sol

De seguida serão apresentados os dados relativos ao número e frequência de comportamentos observados das crianças enquanto brincam à chuva e ao sol para cada uma das diferentes categorias e subcategorias (tabela 3) assim como serão selecionadas e descritas as situações observadas mais representativas das categorias de análise. Em simultâneo será realizada a interpretação e discussão dos resultados.

A tabela seguinte (tabela 3) apresenta alterações face às categorias e subcategorias previamente estabelecidas, nomeadamente na categoria Habilidades Motoras de Locomoção em que emergiram duas novas subcategorias, o rebolar e o baloiçar; e na categoria Criatividade surge a subcategoria observa as situações envolventes. Estas subcategorias emergiram posteriormente pois, aquando visualização dos vídeos, ocorreram inúmeros momentos que se consideraram relevantes e como tal fez todo o sentido este acrescento. Deste modo, a avaliação e a análise dos dados tornaram-se mais completas.

Tabela 3 Número e frequência de situações observadas ao sol e chuva

		Chuva n (%)	Sol n (%)	Total n (%)	p
Habilidades Motoras de Locomoção	Correr	103 (64,0)	58 (36,0)	161 (100)	
	Equilibrar	3 (9,4)	29 (90,6)	32 (100)	**
	Transpor obstáculos	1 (5,9)	16 (94,1)	17 (100)	**
	Rebolar	10 (100)	0 (0)	10 (100)	
	Baloiçar	30 (37,5)	50 (62,5)	80 (100)	**
	Saltar	35 (59,3)	24 (40,7)	59 (100)	
Total		182 (50,7)	77 (49,3)	359 (100)	
Habilidades Motoras de Manipulação	Agarrar/receber	8 (16,3)	41 (83,7)	49(100)	**
	Lançar	4 (26,7)	11(73,3)	15(100)	
	Transportar	19(43,2)	25 (58,6)	44(100)	
Total		31 (28,7)	77 (71,3)	108 (100)	*
Criatividade	Inventa jogos, brincadeiras, personagens, etc	2 (20,0)	8 (80,0)	10 (100)	*

	Observa as situações envolventes	23 (48,9)	24 (51,1)	47 (100)	
	Dá uma nova função a diferentes objetos	5 (55,6)	4 (44,4)	9 (100)	
Total		30 (45,5)	36 (54,5)	66 (100)	
Resolução de problemas	Enfrenta o problema	4 (100)	0 (0)	4 (100)	
	Procura soluções	1 (33,3)	2 (66,7)	3 (100)	
Total		5 (71,4)	2 (28,6)	7 (100)	
Assumir riscos	Perante uma situação pondera as consequências e só depois avança (reconhece os seus limites)	2 (40,0)	3 (60,0)	5 (100)	
	Explora diferentes desafios sem medo de fracassar	0 (0)	1 (100)	1 (100)	
Total		2 (33,3)	4 (66,7)	6 (100)	
Resiliência	Não desiste à primeira tentativa	8 (53,3)	7 (46,7)	15 (100)	
	Mantém uma atitude positiva perante do insucesso	4 (57,1)	3 (42,9)	7 (100)	
Total		12 (54,5)	10 (45,5)	22 (100)	
Comunicação verbal	Adquire novo vocabulário	-	-	-	
	Constrói narrativas	1 (50)	1 (50)	2 (100)	
Total		1 (50)	1 (50)	2 (100)	
Cooperação	Ajuda o outro	14 (37,8)	23 (62,2)	37 (100)	
	Sabe ouvir	3 (60,0)	2 (40,0)	5 (100)	
Total		17 (40,5)	25 (59,5)	42 (100)	
Interação com o outro	Brinca com o outro	59 (53,6)	51 (46,6)	110 (100)	
	É sociável	59 (56,2)	46 (43,8)	105 (100)	
	Sabe partilhar	6 (54,4)	5 (45,5)	11 (100)	
Total		124 (54,9)	102(45,1)	226 (100)	
Gestão emocional	Controla impulsos, lida com a frustração e mantém a calma em situações desafiadoras	72 (98,6)	1 (1,4)	73 (100)	**
	É empático em relação aos sentimentos do outro	4 (80,0)	1 (20,0)	5 (100)	
Total		76 (97,4)	2 (2,6)	78 (100)	**
Comportamentos associados à proteção da Natureza	Evita danificar plantas, animais ou ecossistemas	2 (40,0)	3 (60,0)	5 (100)	
	Demonstra cuidado e responsabilidade ao usar recursos naturais como a água.	9 (60,0)	6 (40,0)	15 (100)	
	Envolve-se na observação de animais e recolha ou utilização de outros elementos naturais	23 (37,1)	39 (62,9)	62 (100)	
Total		34 (41,5)	48 (58,5)	82 (100)	
Teste Wilcoxon *p<0,05 **p<0,01					

Independentemente da condição meteorológica, foi na categoria referente às habilidades motoras de locomoção que se verificou o maior número de situações observadas, no total 359. Pelo contrário, foi na categoria comunicação verbal que se constatou um menor número de comportamentos, no total apenas 2 situações.

Se, no que concerne às habilidades motoras de locomoção é fácil de compreender este elevado número de situações observadas, pois, tal como refere Tomas e Harding (2011) o movimento, seja através de corrida, salto, da transposição de obstáculos, entre outros tipos de habilidades, constitui-se como alicerce das brincadeiras ainda que umas possam ser mais ou menos intensas. No que respeita à comunicação verbal a sua não observação pode justificar-se pela ausência de material adequado para a recolha desta informação. Uma vez que as crianças circulavam livremente pelo espaço, nem sempre foi possível ouvir claramente as interações verbais entre elas não sendo perceptível a utilização de um novo vocabulário ou a construção de narrativas no decorrer das brincadeiras. Assim, é importante garantir também as gravações áudio em diferentes pontos para a recolha deste tipo de informação.

Quando se tentou compreender se, nas mesmas categorias ou subcategorias existiam diferenças no número de comportamentos observados à chuva e ao sol, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente nas habilidades motoras de locomoção, mais especificamente nas subcategorias equilibrar, transpor obstáculos e baloiçar. Todas estas habilidades foram mais vezes observadas em contexto solarengo do que chuvoso. Isto poderá ter ocorrido pois, tratando-se de habilidades um pouco mais desafiadoras, cuja chuva aumenta a dificuldade e também o risco de queda, as crianças optam por outro tipo de habilidades como o rebolar, que apenas se verificou à chuva. Após a observação, constatamos que a habilidade rebolar aconteceu nas poças acumuladas pela chuva. Tal como podemos perceber através da seguinte descrição retirada da observação dos vídeos “a criança atira-se para o chão, propositadamente, e rebola nas poças em vários momentos”, num outro momento “a criança deita-se na poça e rebola”. A habilidade rebolar apenas se verificou neste contexto, chuvoso, pois foram as poças de água que promoveram a vontade de rebolar por parte das crianças. Esta iniciativa partiu de uma criança que começou por sentar-se junto das poças e bater com os pés, mais tarde

deita-se, rebola, olha de imediato para as educadoras e, percebendo que não haveria problema, chamou os colegas de forma entusiasta que o imitaram durante longos minutos. Como nos diz Hanscom (2021) as crianças devem ser livres para se sujarem, isto é, brincarem em poças, fazerem bolos ou sopas de lama brincarem nos escorregas com lama, entre outros aspetos. Para além disso, a criança, no espaço exterior, consegue ter à sua volta um ambiente ideal para avaliar riscos e aceitar desafios.

Nas habilidades motoras de manipulação, destaca-se a subcategoria agarrar/receber em que também se verificaram diferenças estatisticamente significativas, com maior frequência de comportamentos a ocorrerem quando as crianças brincavam ao sol. Estes momentos sucederam-se principalmente enquanto apanhavam paus ou pedras e as passavam aos seus pares de forma a simularem certas situações, como utensílios de cozinha ou espadas. Algo que se pode também verificar, na subcategoria inventa jogos, brincadeiras, personagens da categoria criatividade ($p < 0,05$) em que ocorreram mais comportamentos ao sol (80%) do que à chuva (20%). Estes momentos e categorias estão por sua vez interligados, pois, os paus que as crianças foram apanhando atenderiam a várias necessidades de brincadeira, nomeadamente, criar uma luta de espadas entre “guerreiros” ou, por exemplo, as pedras para servirem de *topping* de um bolo de gelado. Como afirmam Hurwitz, (2002) e Tomas e Harding, (2011) brincar ao “faz de conta” estimula a inteligência, liberta a sua imaginação e a desenvolve a sua criatividade.

Ainda em relação à categoria criatividade, apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas nas restantes subcategorias, observaram-se bastantes comportamentos tanto ao sol como à chuva. Em suma, parece evidente que tal como referem Hurwitz (2002), Milteer e Ginsburg (2012), Play Wales (2015), Tomas e Harding (2011), Silva e Sarmiento (2017) o ato de brincar pode promover comportamentos relativos à criatividade e, por isso, deve ser privilegiado.

Relativamente às categorias resolução de problemas, assumir riscos e resiliência, independentemente da condição meteorológica, esperava-se ter observado maior número de comportamentos, uma vez que as condições do espaço de brincadeira, bem como a liberdade que as crianças têm para o explorar, possibilitam a existência de situações em que o risco pode estar presente e de problemas entre pares que necessitem de uma

resolução. Contudo, apesar de pouco expressivos, foram observados alguns comportamentos, tanto ao sol como à chuva, como os exemplos apresentados de seguida:

- Ao sol, numa área onde consta um pneu com cerca de 1 metro e meio de diâmetro, as crianças sobem para o mesmo e, agarrando o baloiço que se encontra perto, saltam, apanhando o balanço necessário. Neste caso em específico, a criança, estando em cima do pneu, já com o baloiço na mão, ponderou o salto, desistindo de o realizar;
- À chuva, numa outra situação, a criança apresentou interesse em saltar de um lado para o outro do *slackline* a correr, no entanto, antes de o fazer, parou uns milésimos de segundo e transpô-lo, apresentando sinais de ponderação;
- À chuva, nesta situação, uma criança tentou por várias vezes sentar-se no baloiço, que se encontrava mais alto do que ela, até que acabou por conseguir, mostrando assim sinais de resiliência principalmente na subcategoria “não desiste à primeira tentativa”;
- Por último, numa situação à chuva, duas crianças estavam a correr em direções opostas e embateram uma contra a outra, uma delas, pediu desculpa e continuou a sua brincadeira, a outra ficou um pouco aflita, no entanto, ouvindo o pedido de desculpas, apresentou sinais de alívio e seguiu o seu caminho.

Nestes momentos observaram-se situações de risco e como nos indicam Bilton, et al. (2017), Hilland, (2019) e Neto (2018) lidar com o risco associa-se a enfrentar os próprios complexos e, a um sentimento de superação de limites promovendo a autoestima e a autonomia da criança, assim como a sua confiança.

A categoria cooperação interligou-se com a categoria interação com o outro, já que, para haver cooperação é necessário existir interação. Silva e Sarmiento (2017) dizem que ao brincar a criança desenvolve a cooperação, aprende a respeitar o outro, e autorrealiza-se. Constatou-se que, na categoria cooperação, ocorreram mais comportamentos ao sol (59,5%) do que à chuva (40,5%), no entanto, na interação com o outro ocorreu o contrário, sucederam-se mais momentos à chuva (54,9%) do que ao sol (45,1%). Estes momentos ocorreram nomeadamente na entreajuda a empurrarem o baloiço, no *slackline* enquanto o colega o ultrapassava e o outro dava a mão de forma a amparar ou, também, quando era necessário transportar algo mais pesado e/ou maior, uns disponibilizavam-se de imediato,

outras vezes o transportador ia pedir auxílio aos colegas. Para Sobel (2022) uma das três regras aquando no exterior é, “se um pau for maior do que tu, precisas de um amigo para ajudar,” (p.51). Se forem definidas este tipo de regras, para garantir a sua segurança, mais sucesso elas terão no seu ato de brincar, no entanto, estas crianças já apresentavam este conhecimento intrínseco de ajudar o outro ou, quando necessário, pedir ajuda.

No que se refere à categoria gestão emocional, na subcategoria controla impulsos, lida com a frustração e mantém a calma em situações desafiadoras verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,01$) constatando-se que à chuva ocorreram 72 (98,6%) comportamentos e ao sol apenas um (1,4%). Isto parece ocorrer em situações em que as crianças não conseguiram atingir os seus objetivos e, ao invés de ficarem frustradas, conseguiram controlar a situação e resolvê-la de outra forma. Por exemplo:

- Num dos momentos, uma criança estava a brincar com a terra que colocou dentro de um recipiente e estava a aproveitar a água da chuva para criar um bolo de lama, uma outra criança, chegou e, sem pedir, tirou-lhe um pedaço de terra. A primeira ficou frustrada, chorou um pouco, no entanto ignorou a situação, apanhou mais terra e continuou o seu processo;
- Uma outra situação começou por uma criança ter reparado que outra se tinha magoado, parando a sua brincadeira e ficando a observar se a outra necessitava de ajuda, aparentava uma expressão de preocupação, reparou que esta estava bem e continuou o seu afazer;
- Por último, várias crianças encontravam-se a brincar aos restaurantes, uma delas não estava a participar, apenas a observar, no grupo, uma perguntou à observadora várias vezes se esta queria brincar, esta disse sempre que não, então, a primeira sugeriu que apenas se sentasse com eles, algo bem rececionado e efetivado.

Após verificadas todas as situações, foi observado que, ao brincarem à chuva, as crianças apresentavam-se mais entusiastas. Os dias de brincadeira à chuva já tinham acontecido no passado e eram mais escassos do que os ao sol, logo, brincar com as goteiras, com as poças de água e com os aglomerados de água nos seus brinquedos tornou estes dias especiais, o que leva a crer que, por serem situações fora do seu quotidiano, as suas emoções estiveram mais à flor da pele e por isso foram mais desafiadas pelas diferentes

situações a que a chuva os submeteu. Talvez por isso, se tenha verificado uma diferença significativa na subcategoria Controla impulsos, lida com a frustração e mantém a calma em situações desafiadoras.

Na categoria comportamentos associados à proteção da natureza, embora não se tenham encontrado diferenças estatisticamente significativas, na subcategoria que ilustra a observação de animais e recolha de elementos naturais, foi notória a diferença entre os comportamentos à chuva e ao sol. À chuva, as crianças observaram os bichos da conta e as minhocas que se encontravam debaixo dos troncos, ao sol, observavam os pássaros e também o vento a bater nas folhas das árvores.

Foram ainda observados comportamentos na subcategoria “demonstra cuidado e responsabilidade ao usar recursos naturais”. Na chuva, todas as crianças brincaram com a água que esta tinha aglomerado. Ao sol, as crianças que brincavam, nomeadamente na “cozinha”, sentiram necessidade de usar a torneira disponível para criarem receitas. Embora não ocorressem momentos de desperdício, a água da torneira foi substituído pela água da chuva, algo constatado aquando da pergunta de uma criança para a outra “precisas da água da torneira?” Ao qual a segunda criança respondeu, “sim, quero fazer uma sopa e não tenho água sem ser aqui.”

Não seria possível observar crianças a rebolar se não tivessem ocorridos momentos de brincadeira à chuva, no entanto, também não seria possível observar momentos criativos se não tivessem ocorrido momentos de brincadeira no tempo solarengo. Ambos os momentos de brincadeira, à chuva e ao sol, foram fulcrais na promoção do desenvolvimento integral da criança, com eles, desenvolveram-se capacidades díspares que, no final, se complementaram. Tomas e Harding (2011) afirmam que, se uma criança explorar o mesmo espaço exterior várias vezes provavelmente irá ver diferenças, pois, com as várias estações há mudanças na vegetação e nas condições meteorológicas.

2. Identificação de oportunidades de aprendizagem no exterior

Na tentativa de identificar que conteúdos definidos pelas OCEPE poderiam ser promovidos nos espaços exteriores, começou-se por realizar uma leitura do documento na íntegra. De seguida, em cada área, foram identificadas as possibilidades que cada uma tinha de serem exploradas no exterior. Verificou-se que todas estas aptidões observadas ao longo das seis sessões, são possíveis, identificar no documento orientador.

Área da formação pessoal e social

Aquando da visualização das filmagens, foi notório, nos seis momentos, as crianças mostrarem empatia e respeito pelo outro. O documento orientador apresenta um ponto nomeado por “educação para os valores” que refere que “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (OCEPE, 2016, p.33). Também é mencionado que a presença na natureza desenvolve o sentido estético e a oportunidade de apreciar a beleza em vários contextos. A presença da natureza é fundamental para desenvolver várias aptidões, sendo que, enriquecer essa presença nos vários climas, chuva e sol, irá desenvolver as várias aptidões de forma redobrada.

Área da Expressão e Comunicação

Esta área engloba vários domínios e subdomínios, para cada um deles será feita uma breve descrição das várias possibilidades.

- Domínio da Educação Física: correr, saltar, equilibrar, rebolar, são habilidades que as crianças conseguem adquirir no exterior. No entanto, e como já referido e verificado em cima, algumas apenas surgiram na brincadeira à chuva, nomeadamente o rebolar. Os saltos realizados à chuva apresentaram também uma intencionalidade, sendo ponderado e realizado de forma a chapinhar. Caso não ocorressem estas sessões à chuva, possivelmente não seriam promovidas estas habilidades motoras.

- Domínio da Educação Artística: Neste domínio existem quatro subdomínios: Artes visuais; Jogo dramático/teatro; Música; Dança. Todos eles são possíveis ser trabalhados no exterior nas duas situações meteorológicas. No subdomínio das Artes visuais é possível

criar pinturas com terra, lama, paus, folhas, etc. Apesar de não terem sido observadas situações específicas deste tipo de pintura, é possível reconhecer a potencialidade dos momentos de exploração dos elementos naturais na dinamização deste conteúdo. No subdomínio do jogo dramático foi possível observar o jogo simbólico, ou seja, brincadeiras que simulam situações, nomeadamente, uma que aconteceu quando uma criança estava, à chuva, a apanhar terra e a envolvê-la, formando esferas que dizia serem as almondegas para o almoço. No subdomínio da música, o som da chuva a bater nos vários materiais existentes no espaço exterior, o som dos animais, pessoas nos espaços envolventes, permite ouvir e identificar os sons da natureza e os humanizados. No subdomínio da dança é possível serem criadas coreografias a partir de elementos naturais, nomeadamente reproduzir o esvoaçar do pássaro ou o rastejar da minhoca, criando um jogo de imitação por exemplo.

- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: neste domínio, é possível trabalhar promovendo a comunicação oral, descrevendo o que observam, promovendo o diálogo entre pares, a escrita, à chuva com um pau e terra ou ao sol, a leitura de histórias, enquanto a natureza os envolve.

- Domínio da matemática: contagem e seriação de paus e pedras; agrupamento de elementos por tamanho, espessura, cor; realização de caça ao tesouro com leitura de mapa; observar e descrever um elemento natural e tomar o ponto de vista do outro descrevendo o que pode ser visto do seu ponto de vista e o que o colega imediatamente à sua frente não consegue visualizar sobre o mesmo objeto.

Área do Conhecimento do Mundo

Nesta área, as crianças conseguem conhecer o mundo físico e natural, encontrar, compreender e identificar semelhanças ou diferenças nos diversos materiais como as pedras e as folhas, compreender e identificar características nos seres vivos, tendo sido observado à chuva o contacto com bichos-de-conta e ao sol a observação de aves. Conseguem, ainda, quando chove, observar o estado da água (líquido) e quando faz sol, caso haja vestígios de chuva, observar a condensação da mesma nos materiais plásticos, por exemplo.

São várias as oportunidades que a chuva e o sol proporcionam para que as crianças possam evoluir no seu conhecimento. É necessário aproveitar as *affordances* que cada clima oferece para que o desenvolvimento das crianças seja integral.

3. Perspetiva das crianças sobre brincar ao sol e à chuva

Os grupos focais foram realizados em pequenos grupos, no espaço exterior onde previamente foram realizadas as filmagens, como foi mencionado anteriormente. Os grupos focais foram realizados no exterior com o objetivo de os ajudar a recordar o espaço e também porque, segundo os autores Cosme et al., (2021), o contacto com o espaço natural apresenta benefícios para o bem-estar.

Esta discussão teve como objetivo perceber a perspetiva das crianças relativamente à brincadeira livre ao sol e à chuva. Segundo Gonçalves (2020), valorizar a escuta ativa da voz das crianças permite criar laços e compreender os seus interesses para que o educador possa melhorar. Para isso, de forma a iniciar a entrevista, foram realizadas várias questões às crianças relativamente a qual o contexto em que mais gostaram de brincar, ao processo executado para as brincadeiras à chuva, como por exemplo o vestir os fatos e calçar as galochas, sobre os vários materiais naturais usados, entre outros aspetos que foram surgindo com a conversa ao longo das discussões com os vários grupos. As questões efetuadas foram as mesmas, no entanto, surgiram respostas distintas.

A partir da questão “Gostaram mais de brincar no exterior ou interior?” foi possível verificar unanimidade nas respostas, todas as crianças disseram que preferiram brincar no exterior.

Na questão seguinte, “Gostaram de brincar mais à chuva ou ao sol?” as respostas já divergiram, no entanto, das 17 crianças, apenas uma preferiu brincar mais ao sol, quatro crianças preferiram brincar apenas à chuva, as restantes não conseguiram decidir-se referindo que o importante era brincar no espaço exterior, como é o caso das afirmações “gostei dos dois porque estava cá fora” e “foi divertido vir cá para fora, gostei mais do que de ficar na sala”. A maioria das crianças, não apresentou preferência pela “chuva ou sol”, expuseram mais interesse no local onde decorria a brincadeira, ou seja, no exterior, e não

nas condições climatéricas.

Na pergunta “Qual a brincadeira que preferiram fazer no sol e na chuva?” poucas crianças diferenciaram as condições meteorológicas das brincadeiras, preferindo dar exemplos das brincadeiras favoritas. Muitas referiram brincar nos baloiços e na cozinha, algumas referiram correr, no entanto houve quem referisse saltar nas poças, fazer “bolinhos de lama”, rebolar com os amigos nas poças e uma criança referiu “pegar num potinho, ir ali [goteira], e apanhar a água [da chuva]”. Foi novamente notório que deram maior ênfase à importância de brincar no exterior, independentemente de estar a chover ou a fazer sol.

À questão “Quando vamos para a chuva, é preciso vestir os fatos, vocês importam-se em vesti-los?”, a maioria das crianças referiu que não, no entanto algumas mencionaram que era um processo demorado e que não gostavam de o fazer porque provocava alguns constrangimentos, como por exemplo, “Não, fico muito apertada”; “O fato não me deixava ver bem”; “Quando eu estava a andar de baloiço uma vez, as botas saíram-me”. Em tom de provocação, foi perguntado a essas crianças se preferiam então não vir brincar para o exterior e, assim, não seria necessário vestir os fatos e calçar as galochas, à qual a resposta, que foi consensual entre todas, foi “não, preferia vir para a floresta”.

Relativamente à questão “Quando entrava um pouco de chuva para a camisola ou meias ficavam incomodadas?”, as respostas foram unânimes, nenhuma criança se importou com a situação. Uma das crianças até referiu “eu não me importo de molhar, eu gosto de uma boa chuvinha”. Em tom de esclarecimento foi perguntado se alguma vez tinham ficado doentes por brincarem na chuva, à qual as respostas foram, em uníssono, que não.

Para a questão “Gostam mais de brincar com a água da torneira ou da chuva?” as repostas divergiram, no entanto foram recolhidas as seguintes deposições: “para molhar os pés gosto mais da água da torneira a da chuva gosto [de molhar] para o meu corpo”; “gostava da que vinha dali [da goteira]”. Para a maioria era indiferente a proveniência da água, apenas 2 crianças disseram que preferiam a da torneira.

Sobre a questão, “Preferem brincar com a cozinha e os baloiços ou com os troncos, paus e as pedras?” surgiram várias opiniões pois algumas crianças preferiram brincar com os brinquedos, outras com os elementos naturais. Foi uma resposta que ficou em equilíbrio.

Por último foi questionado “Gostavam de ter mais objetos para brincar?”. Uma criança referiu que gostaria de ter mais mesas e cadeiras, outra referiu um escorrega, no entanto, no geral, excetuando estas duas, as outras referiram que a floresta estava bem como estava, que não seria necessário acrescentar mais nenhum brinquedo.

As crianças mostraram um grande à vontade em responder a todas as questões apresentadas, o facto de termos ido para o exterior tornou-se diferente e interessante. No geral, todas as crianças mostraram interesse em brincar no exterior independentemente do que isso implicasse, os fatos da chuva, as galochas, ou os chapéus de sol. Foram recolhidas algumas informações sobre o conforto das crianças, nomeadamente à chuva, como o facto de ser necessário os fatos serem 100% impermeáveis e confortáveis para garantir a mobilidade da criança. Descrevendo de forma concreta, o capuz da capa deve permitir total visualização, isto é, não ser muito largo ou ter como apertar ao tamanho da cabeça da criança e ter mangas para colocar os braços, pois, existiam fatos com mangas estilo “morcego” com as quais, por vezes, as crianças se molhavam.

Como nos indicam Kiviranta, et al. (2023) e Sobel (2022) as crianças mostraram interesse e gostaram de brincar no exterior e, independentemente das condições meteorológicas, elas pedem para ir brincar para o exterior.

Considerações Finais

Neste subcapítulo serão apresentadas as conclusões do estudo apurando o cumprimento dos objetivos formulados nesta investigação e, por fim, as limitações e recomendações para investigações futuras.

1. Conclusões

Neste estudo foram delineados três objetivos principais: I) Identificar e descrever as competências motoras, cognitivas e socioemocionais, assim como possíveis comportamentos associados à proteção da natureza, observadas enquanto as crianças brincavam ao sol e à chuva; II) Identificar possíveis oportunidades de aprendizagem, nas diferentes áreas das OCEPE, que se podem promover no espaço exterior perante as diferentes condições meteorológicas; III) Descrever as perspetivas que as crianças apresentam sobre o brincar nos espaços exteriores nas diferentes condições meteorológicas.

Inicialmente, de modo a poder **identificar e descrever as várias competências que as crianças pudessem desenvolver durante a brincadeira livre**, foi elaborada uma tabela, sustentada na literatura, que abrangeu as várias competências, tais como: Habilidades motoras de locomoção; Habilidades motoras de manipulação; Criatividade; Resolução de problemas; Assumir riscos; Resiliência; Comunicação verbal; Cooperação; Interação com o outro; Gestão emocional; e Comportamentos associados à proteção da Natureza.

Após a visualização dos vídeos, foram notórios os vários comportamentos em cada categoria. Como mencionado, dentro de cada categoria existem subcategorias, tendo algumas delas emergido no momento de visualização dos vídeos. A comunicação verbal foi a única que apresentou resultados pouco expressivos, apenas dois comportamentos, pelo facto de não existirem meios que nos permitissem analisar as várias conversas entre as crianças. A categoria com maior número de comportamentos observados foi a de Habilidade motoras de locomoção, com 182 comportamentos à chuva (50,7%) e 77 comportamentos ao sol (49,3%) parecendo espetável, uma vez que esta se relaciona com movimento e a forma como as crianças se deslocam nos espaços. A categoria Interação

com o outro também apresentou bastantes comportamentos observados, com 124 comportamentos à chuva (54,9%) e 102 comportamentos ao sol (45,1%). Como se trata de um grupo unido e, praticamente todos brincavam em grupo, é natural que as interações entre pares sejam constantes observando-se inúmeras situações. Já na categoria Gestão emocional, ocorreram maior parte dos comportamentos à chuva com um total de 76 (97,4%) pelo facto de que a chuva é um elemento menos frequente no quotidiano das crianças, o que levou a situações em que tiveram de conseguir reagir e de controlar emoções. Por último destaca-se a categoria Comportamentos associados à proteção da Natureza pelo facto de ocorreram mais comportamentos ao sol com um total de 48 (58,5%) do que à chuva com 34 comportamentos (41,5%). Este facto, também curioso, foi demonstrado através da preocupação que as crianças tinham ao usar a água da torneira, no cuidado e interesse na observação de animais e na utilização de elementos naturais como as pedras, os paus e as folhas das árvores .

Para atingir o objetivo **Identificar possíveis oportunidades de aprendizagem, nas diferentes áreas das OCEPE, que se pudessem promover no espaço exterior perante as diferentes condições meteorológicas** foi realizada uma leitura, na íntegra, do documento orientador e retiradas as informações pertinentes relativas a cada área de estudo, nomeadamente a área da Formação e Pessoal, a área da Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Deste modo, foram identificados os objetivos a ser abordados na educação pré-escolar e descritos exemplos de possíveis atividades a serem realizadas no exterior. As OCEPE mencionam que o espaço exterior é um espaço com as mesmas oportunidades que o interior e que, para isso, o educador deverá dar-lhe a mesma atenção. Referem, ainda, que “as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva, et al. 2016, p.27).

Tendo a consciência do quão importante seria as crianças darem o seu parecer sobre a temática em estudo foi elaborado o terceiro objetivo de **Descrever as perspetivas que as crianças apresentam sobre o brincar nos espaços exteriores nas diferentes condições meteorológicas**. Para isso, elaborou-se um guião com perguntas orientadoras e

realizou-se um grupo focal. Durante as entrevistas foi comovente a forma como as crianças descreviam as suas opiniões e como foi importante para elas saírem para o exterior. Conseguiu-se compreender a importância que tem para elas o brincar livre nas duas condições meteorológicas, bem como, entender as suas dificuldades. Destacando a brincadeira à chuva, algumas mencionaram o facto de os seus fatos não serem os mais apropriados no aspeto da mobilidade ou visão, constatando-se que um fato adequado torna a brincadeira da criança mais espontânea. Todas mostraram interesse pelas diferentes condições meteorológicas, escolhendo o seu preferido, no entanto, a maior parte referiu que o mais importante é poderem brincar no exterior.

Foi gratificante ver, ao longo de todo o processo, que as crianças se envolviam na brincadeira, e ansiavam pelo dia em que, já sabiam, iriam mais tempo brincar no espaço exterior, independentemente do clima que predominasse.

2. Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras

Durante o trabalho de investigação foram identificadas algumas dificuldades relacionadas, essencialmente, com a gestão do tempo para o desenvolvimento de toda a dinâmica. É necessário, numa fase inicial, conhecer o grupo para posteriormente conseguir uma comunicação adequada. Nas intervenções semanais, para além do decorrer da investigação, é necessário a implementação de outras atividades, o que dificultou a gestão do tempo.

Foi notada uma dificuldade na recolha de dados para completar uma categoria da tabela de investigação, nomeadamente a comunicação verbal, embora tenha havido gravação de vídeo e diário de campo, não foram perceptíveis muitas das conversas das crianças, pelo que não foi exequível identificar possíveis interações verbais.

Relativamente a investigações futuras, visto que o brincar no exterior é fundamental, sugere-se a adição de gravação de voz, estrategicamente posicionada na área de estudo para que seja possível a identificação de novas ações. Sugere-se, ainda, um maior número de sessões de observação ao sol e à chuva para uma maior abrangência dos dados.

Capítulo III - REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste capítulo pretende-se elaborar uma reflexão global de todo o percurso desenvolvido na PES. Chega agora o momento de apresentar e refletir sobre as aprendizagens realizadas e o contributo da PES para o meu desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional.

No decorrer da PES tive a oportunidade de estagiar em dois níveis de escolaridade distintos. No primeiro semestre em Educação Pré-Escolar, com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, no segundo semestre no 1.º CEB numa turma de primeiro ano.

Nos dois semestres a organização da PES foi idêntica, iniciava-se com o período de observação, seguindo-se a fase de planeamento, intervenção e de reflexão. Todas as fases apresentadas são essenciais para o desenvolvimento de um profissional da área da educação, contribuindo para a sua aprendizagem e crescimento, no entanto gostaria de destacar a fase de planeamento. É uma das fases às quais dedicamos maior parte do nosso tempo de trabalho intrínseco e que merece destaque, pois é nela que pensamos realmente no grupo e o que cada atividade poderá despoletar em cada criança ou aluno.

As três primeiras semanas de ambos os níveis de ensino foram de observação, o que permitiu conhecer melhor os contextos, o pessoal docente e não docente, as rotinas, os grupos, os seus gostos e interesses, o grau de desenvolvimento de cada criança e criar uma relação de proximidade. Este período foi fulcral também para compreender as estratégias e métodos de ensino utilizados pela educadora e pela professora cooperante. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016) a observação é essencial para conhecer cada criança bem como a sua evolução, e, com isso, permitir fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica.

O contexto de Educação Pré-Escolar foi uma experiência desafiante, no entanto enriquecedora a nível profissional e, acima de tudo, pessoal. Inicialmente, senti vários

receios, no entanto, a vontade de estar ali, a exercer uma profissão que tanto carinho tenho, prevaleceu. Ao longo do período de observação foi possível interagir com as crianças e participar nas atividades dinamizadas pela educadora, o que se tornou uma mais-valia para nós e para a adaptação das crianças à nossa presença.

Neste contexto fomos recebidas com muito carinho e de uma forma muito acolhedora, pela educadora, auxiliares e pelas crianças. Logo desde o início todos se mostraram muito disponíveis a ajudar em tudo o que fosse necessário. A educadora mostrou-se sempre muito prestável e disponível e ajudou-nos logo, desde o primeiro dia, neste percurso.

Durante as minhas semanas de intervenção procurei dinamizar atividades lúdicas, mas ao mesmo tempo enriquecedoras, abrangendo as diferentes áreas e domínios. Procurei também realizar atividades no exterior sempre que possível, visto que o exterior deste JI tinha um grande potencial para a dinamização de momentos de aprendizagem e brincadeira. Tentei sempre ir ao encontro das necessidades e, principalmente, gostos das crianças aquando do planeamento das atividades. Tentei apelar à criatividade e à brincadeira utilizando diversos materiais didáticos já existentes em sala, ou criados por mim.

Durante o decorrer das semanas de implementação o mais desafiante foi encontrar a melhor solução para as atividades, criando variantes, visto ter um grupo misto com diferenças de idades.

Uma das grandes aprendizagens proporcionadas pelas crianças durante as dinamizações, foi que, devemos sempre aproveitar situações espontâneas para enriquecer as suas aprendizagens mesmo que isso se desviasse um pouco do que estava planeado, a tão chamada “flexibilidade da planificação”. Outra aprendizagem foi a diversidade de domínios que podemos utilizar numa única atividade, o facto de conseguirmos abranger os vários domínios é mais enriquecedor e interessante para o próprio grupo.

Neste contexto foi possível experimentar várias estratégias e verificar o que funciona melhor com este grupo em específico, como, para mim, como educadora. Realizei atividades em grande e pequeno grupo e também de forma individual que por vezes é

necessário de forma a notar algumas dificuldades.

Ao longo deste estágio desempenhei o papel de educadora, mas também de investigadora. Para este estudo tive a oportunidade de permitir às crianças uma manhã livre por semana de brincadeira no exterior. Esse dia foi definido com a educadora e com as crianças de forma a não prejudicar atividades extra que pudessem ocorrer. Era uma manhã que todas as crianças, e eu, ansiávamos.

Se senti que o contexto em Educação Pré-Escolar foi desafiante, o do 1.º CEB senti em dobro. No entanto, um contexto que eu temia tanto, passou a ser o que me fez crescer mais como futura professora. No início deste estágio o sentimento predominante era o medo de falhar e não ter capacidades para o fazer até ao fim, algo que consegui superar ao fim da primeira manhã da primeira semana de implementação como professora. O acolhimento, o interesse e o empenho das crianças foi tanto que os meus medos desapareceram e eu consegui terminar o meu dia muito mais confiante para as semanas seguintes. A receção foi igualmente positiva, fomos muito bem recebidas pelos alunos que já tinham conhecimento que viríamos para a turma deles o que ajudou na nossa integração. A professora cooperante foi muito atenciosa, mostrou-se logo desde início muito prestável, e disponível para ajudar e esclarecer dúvidas.

O facto de termos conteúdos programados para cada semana de implementação tornou as planificações mais exigentes, o que careceu de uma preparação cuidadosa para que todos os conteúdos fossem lecionados e os conhecimentos adquiridos pelos alunos da melhor forma. A responsabilidade neste contexto também foi acrescida, pois, sendo uma turma que acabou de ingressar no ensino básico é necessário dar-lhes a oportunidade de desenvolver todas as competências essenciais para o seu percurso escolar. Deste modo, tentámos realizar atividades lúdicas e ao mesmo tempo, ricas em potencial educativo, de forma a proporcionar aos alunos aprendizagens mais significativas.

Ao longo do meu percurso deparei-me com alguns desafios como ajustar as atividades aos diferentes ritmos, ter sempre estratégias para os alunos que as terminavam mais cedo de modo a não criar momentos de tédio, porém, com o decorrer das semanas, fui mais assertiva e mais firme nas minhas intervenções.

As atividades realizadas ao longo deste estágio foram sempre ao encontro aos conteúdos que tinham de ser abordados, procurei realizar dinâmicas de grupo e alguns jogos pois percebi que dessa forma a turma estava mais entusiasmada nas aprendizagens. Tentei utilizar materiais diferentes e novos do seu quotidiano para diversificar as aulas de forma a despertar a atenção e motivá-los para a aprendizagem. Procurei, sempre que possível, ir para o exterior para a realização de algumas atividades. Tive sempre o cuidado de desenvolver atividades que dessem resposta às necessidades da turma, de forma criativa, abrangendo os diversos domínios.

Neste estágio adquiri algumas ferramentas úteis para o meu futuro enquanto professora como a gestão do tempo, a gestão de conflitos, a articulação de conteúdos e a solucionar imprevistos. Uma das maiores aprendizagens neste contexto foi adequar as atividades propostas na planificação aos tempos que temos de cumprir. Nem sempre foi possível realizar todas as atividades, no entanto é fundamental definir, no momento, o que é mais benéfico para a aprendizagem do conteúdo para a turma.

Concluindo, importa referir que ambos os estágios foram bastante importantes para o meu percurso profissional, foram experiências gratificantes a nível profissional como pessoal. Aprendi bastante com cada pessoa que por mim passou, cada criança e cada aluno ensinaram-me o quão gosto desta profissão e reforçaram a minha ideia do quão importante ela é. A motivação e a persistência foram essenciais para alcançar todos os desafios impostos, não me deixei dominar pelo medo e os pensamentos negativos.

Durante este mestrado, nesta escola, inserida nesta cidade que tão bem me acolheu, aprendi conteúdos fundamentais que desconhecia, a parte teórica foi fundamental para que, a prática a ser realizada no segundo ano, corresse da forma positiva que senti. Apesar de ter realizado diversos estágios ao longo do meu percurso escolar, desde o Curso Técnico Superior Profissional no qual realizei um estágio, durante a pandemia, em formato *online*, na licenciatura, em que aprendi algumas estratégias, foi no mestrado que mais evolui como educadora e professora.

Ao longo de todo este percurso é natural que ocorram alguns obstáculos, no entanto são esses que nos tornam mais fortes e com vontade de sermos mais e melhores.

Findo esta reflexão com um balanço positivo deste percurso e com a certeza de que alcancei este meu objetivo com persistência, dedicação e amor. Sem dúvida que este foi o ano que mais me marcou no meu percurso académico. Foi uma experiência única que me permitiu ter a certeza de que este é o caminho que pretendo seguir enquanto profissional.

Referências bibliográficas

- Amorim, D., Medina, J., & Lozano, V. (2018). A técnica da criança focal: uma metodologia para observar as crianças durante o recreio da escola. *La educación social: retos para el futuro*, 14, 31-38. <http://hdl.handle.net/10272/14839>
- Azevedo, E., Silva, A., Lima, C., Brito, T., Pereira, B., Fernandes, N., & Coquet, E. (2010). Caracterização dos recursos dos recreios escolares. *Efdeportes*. (146).
- Barbosa, M. (2001). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação de Kishimoto*. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000200011>
- Barreiros, J. (2016). *Desenvolvimento motor e aprendizagem*. https://ipdj.gov.pt/documents/20123/123319/Graul_04_Desenvolvimento.pdf/4368f80d-79f4-c807-5018-fd8e13375ea8?t=1574941364461
- Barros, J., Teixeira, E. & Pacífico, J. (2023). O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2, 1678-1705. <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090/982>
- Barros, M. (2018). *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*. (2ª ed.). Alana. https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Casanova, A. (2018). *Escolas da floresta: o modelo de educação infantil ao ar livre na Europa e Espanha*. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2018.22.0.5462>
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.
- Cosme, A., Neto, C., Ferreira, D., Pedro, N., Couvaneiro, S. (2021). Inovar em cascais – corpo ativo, cérebro aprendente.
- Cunha, N. (2007). *Brinquedoteca: Um mergulho no brincar*. <https://blog.psiqueasy.com.br/wp-content/uploads/2018/07/Brinquedoteca-Um-Mergulho-no-Brincar.pdf>
- Erickson, D., Ernst, J. (2011). The real benefits of nature play every day. *Newsletter of the nature action collaborative for children*, p. 97-100.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Fernandes, O., & Elali, A (2008). Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e*

Educação, 18(39), 41–52.

Ferreira, D. (2010). *O direito a brincar*. Cadernos de Educação de Infância, 90, 12-13.

Figueiredo, A. (2010). *Espaços do brincar em contextos de infância*. Cadernos de educação de infância.

Finlay, B., & Arrieta, M. C. (2016). *Deixe-os comer terra*. Matéria Prima Edições.

Fjørtoft, I. (2014). *The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children*. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>

Flanningan, C.& Dietze, B. (2017). *Children, outdoor play, and loose parts*. Journal of Childhood studies vol.42, no.4.

Fontana, R. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. Atual Editora. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/760>

Gonçalves, N. (2020). A escuta da voz das crianças para transformar a prática da creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 119, 25-31.

Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, G. C. (2021). *Manual de investigação qualitativa - Conceção, análise e aplicações*. Pactor

Hanscom, A. (2021). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte

Hemming, A. (2023). *O ladrão de folhas*. Jacarandá

Hilland, D. (2019). *Risky Play: Exploring Perspectives of Parents in Ontario*. [Dissertação de mestrado, University Halifax]. Faculty of Graduate Studies Online Theses. <https://dalspace.library.dal.ca/bitstream/handle/10222/75662/Hilland-Denver-MA-HPRO-April-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hurwitz, S. (2002), *To be successful – let them play!*. https://knilt.arcc.albany.edu/images/9/91/To_Be_Successful-Let_Them_Play.pdf

Instituto Nacional de Estatística . (2021). https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0007822&contexto=bd&selTab=tab2&xlang=pt

Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M.-L., & Luukka, E. (2023) Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>

Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor Play: does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40. <https://www.playscapecreations.com.au/wp-content/uploads/Outdoor-Play-Little-Wyver-2008.pdf>

- Maxwell, L., Mitchell, M. & Evans, G. (2008). *Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behaviour: an observational study and design intervention*. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.18.2.0036>
- Maynard, T.& Waters, J. (2007). *Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?*. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>
- Milteer, R.& Ginsburg, K. (2012). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty*. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2953>
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Diversidades educação e aprendizagem*, (51), 9-17. <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11629/1/Revista%20Diversidades%2051.pdf>
- Neto, C. (2018). *É preciso tirar as crianças do sofá*. <https://www.cascais.pt/node/26662>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Parr, T. (2010). *O livro do planeta terra*. Zero a oito.
- Pellegrini, A. (2009). *Research and policy on children's play*. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00092.x>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1993). School recess: Implications for education and development. *Review of Educational Research*, 63(1), 51–67. <https://doi.org/10.2307/1170559>
- Pereira, B. (2002). *Espaços de Lazer para a infância na Região Norte: Ave e Cavado*. Ministério das cidades. Comissão de Coordenação da Região Norte. Porto, Gráfica Maiadouro, 195
- Pereira, V., Condessa, I., Pereira, B. (2013). "Contributo dos Jogos realizados no Recreio do 1.º Ciclo para o desenvolvimento Motor da Criança". In I. M. Carvalho, E. Coelho, O. Vasconcelos, J. Barreiros, (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VI*, (pp. 189-195). UTAD.
- Pereira, V., Pereira, B., Condessa, I. (2014). *Atividade física, saúde e lazer: olhar e pensar o corpo* (1ªed.), Editora Tribo da Ilha 1.ª edição. https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4061/1/17_Actividade%20F%20c%20adsica%20e%20Lazer%20-O%20tempo%20de%20recreio%20na%20escola.pdf
- Piaget, J. (1970). *Psicologia e pedagogia*. (2ªed.) https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4082168/mod_resource/content/1/Psicologia%20e%20Pedagogia_Piaget.pdf
- Play Wales. (2015). *Building resilience – the importance of playing*. National Organisation of Children's Play. Wales. <https://www.merthyrfis.org/media/1302/building-resilience-the-importance-of-playing.pdf>
- Prado, M. (1991). *Des-cobrando o lúdico*. DOI: [10.11606/issn.2238-6149.rto.1991.224474](https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.rto.1991.224474)

- Reis, G. (2022). Os espaços exteriores como espaços de aprendizagem – Compreender o seu potencial [Dissertação de mestrado publicada]. Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2728>
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257-284. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
- Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52369/1/O%20BRINCAR%20NA%20INF%C3%82NCIA%20%C3%89%20UM%20ASSUNTO%20S%C3%89RIO....pdf>
- Silva, I. (2017). *Desenvolvimento Motor e Características Empreendedoras em Crianças - Que relação?* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/48718>
- Silva, I., Pereira, B., Rodriguez, E. (2020). Recreios promotores do recreio da criança? In: Oliveira, Evandro Salvador Alves & Cunha, António Camilo (Orgs.). Educação física, infância e saúde em discussão: coletânea de estudos, 95-106. Navegando Publicações. DOI: [10.29388/978-65-81417-14-7-f.93-104](https://doi.org/10.29388/978-65-81417-14-7-f.93-104)
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)
- Sobel, D. (2022). *Lá em cima no céu, cá em baixo, a lama - o que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta*. APEI
- Stellino, M., Sinclair, C., Partridge, J., & King, K. (2010). Differences in children's recess physical activity: recess activity of the week intervention. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00525.x>
- Teixeira, Érica J. P., Pacífico, J. M., & Barros, J. A. (2023). O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 15(2), 1678–1705. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n2-035>
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). *The role of play Play outdoors as the medium and mechanism for well-being, learning and development*. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/39350_978_1_4129_2309_5.pdf
- Tümen-Akyıldız, S., & Ahmed, KH (2021). An Overview of Qualitative Research and Focus Group Discussion. *International Journal of Academic Research in Education*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.17985/ijare.866762>
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171–202.
- Vilelas, J. (2020). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo

Anexos

Anexo 1 Consentimento informado



Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) encarregado de educação:

O meu nome é Patrícia Carvalho Elvas, sou estudante de mestrado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Estou a realizar uma investigação sob supervisão da professora Inês Peixoto Silva, cujo objetivo é analisar que competências adquirem as crianças enquanto brincam.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de dados através de fotografias, vídeos, áudios e anotações relativos ao(a) seu/sua educando, dados esses, essenciais, para uma observação e análise mais detalhada.

A participação do seu educando é fulcral para a concretização da investigação. Em nenhum momento a identidade do seu educando será exposta. Após a análise de todos os vídeos, fotografias, áudios e registos estes serão destruídos

Quaisquer dúvidas que tenha poderá esclarecê-las através do meu contacto e-mail patricia.elvas@ipvc.pt

Viana do Castelo, ____/____/____

Nome da criança: _____

Encarregado(a) de Educação: _____

Assinatura: _____

Anexo 2 Guião do grupo focal

Guião – grupo focal

- 1-** Gostas mais de brincar no exterior ou interior?
- 2-** gostaram de brincar mais à chuva ou ao sol?
- 3-** qual a brincadeira que preferiram fazer no sol e na chuva?
- 4-** Quando vamos para a chuva, é preciso vestir os fatos, vocês importam-se em vesti-los?
- 5-** Quando entrava um pouco de chuva para a camisola ou meias ficavam incomodadas?
- 6-** Gostam mais de brincar com a água da torneira ou da chuva?
- 7-** Preferem brincar com a cozinha e os baloiços ou com os troncos, paus e as pedras?
- 8-** Gostavam de ter mais objetos para brincar?