



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Espaços exteriores enquanto espaços de desenvolvimento de
competências na Educação Pré-Escolar

Ana Rita Vieira Bastos Gomes da Silva



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Rita Vieira Bastos Gomes da Silva

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Espaços exteriores enquanto espaços de desenvolvimento de
competências na Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Joana Oliveira

novembro de 2024

Agradecimentos

Ao longo de todo o meu percurso académico tive o privilégio de conviver com diversas pessoas que acreditaram em mim, apoiaram-me e incentivaram-me, contribuindo para a concretização do meu objetivo.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo, especificamente à Escola Superior de Educação.

À minha orientadora, Joana Oliveira, que foi incansável durante todo o desenvolvimento do meu estudo, que me apoiou, esclareceu todas as dúvidas, incentivou e transmitiu todos os conhecimentos necessários. Obrigada por me guiar e ajudar neste caminho.

A todos os docentes e não docentes que se cruzaram no meu caminho da Escola Superior de Educação ao longo destes anos. Obrigada por terem contribuído para o meu crescimento e para a minha formação.

À educadora Cristina e ao professor Domingos, que me transmitiram todos os conhecimentos e experiências que adquiriram ao longo dos anos e por me inspirarem a dar o melhor de mim às crianças.

À minha mãe e à minha irmã que foram essenciais para a realização deste objetivo e que sempre procuram ajudar, aconselhar e incentivar a dar o melhor.

À minha parceira de estágio e de todas as horas, Catarina, que esteve presente desde o primeiro até ao último dia. Que esteve sempre do meu lado, dias e noites a trabalhar comigo para darmos sempre o nosso melhor.

Por último, um agradecimento muito especial a todas as crianças que se cruzaram comigo durante este percurso, por todos os mimos, abraços e gargalhadas. Ficarão para sempre todas as memórias e presentes deste maravilhoso caminho.

Resumo

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de de Viana do Castelo.

Os espaços exteriores são caracterizados como sendo locais ricos para o desenvolvimento de competências das crianças, porque oferecem diversos estímulos e experiências que o espaço interior não consegue proporcionar. Desta forma, desenvolveu-se um estudo com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos onde se dinamizou atividades no espaço exterior do Jardim de Infância (JI), de forma a identificar efeitos que estas atividades pudessem ter no desenvolvimento de competências das crianças. Assim, foram definidas duas questões de investigação: (Q1) Como se caracteriza o espaço exterior do JI onde decorre a PES?; e (Q2) De que forma é que a participação em atividades no exterior do JI contribui para o desenvolvimento de competências em crianças em idade Pré-Escolar?. Para responder a estas questões traçaram-se quatro objetivos: (i) avaliar o espaço exterior do JI onde decorreu a PES; (ii) identificar os aspetos menos positivos deste espaço exterior; (iii) desenvolver atividades com as crianças no espaço exterior do JI; (iv) observar como é que as crianças interagem entre si, com o espaço exterior do JI e com os seus elementos naturais. A metodologia utilizada foi predominantemente qualitativa, descritiva, interpretativa e como instrumentos de recolha de dados foram utilizados a Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: Go-Exterior (Bento, 2020), a observação, os registos fotográficos e audiovisuais, as conversas informais e as notas de campo. Através da análise dos dados caracterizou-se o espaço exterior e conclui-se que este possui algumas condições para a realização das potencialidades pedagógicas de brincar no exterior, apesar da pontuação geral das categorias não ser muito elevada (68,95%). Com base na análise dos dados percebeu-se quais as categorias com pontuações mais baixas. A partir dos dados obtidos foi possível perceber quais as categorias que precisavam de maior intervenção e, posteriormente, foram elaboradas atividades tendo em conta esses aspetos. Estas atividades permitiram que o adulto estivesse mais próximo das crianças durante as brincadeiras e perceber em que domínios as crianças se desenvolveram. Assim, observou-se o desenvolvimento de competências a nível cognitivo, físico/motor, social e emocional.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Espaço Exterior; Brincar; Natureza

Abstract

The present report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice (PES) course unit of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Outdoor spaces are characterized as rich environments for children's skill development because they offer diverse stimuli and experiences that indoor spaces cannot provide. Thus, a study was conducted with a group of children aged between three and five years old, involving activities in the outdoor space of the kindergarten (JI) to identify the effects of these activities on the development of children's skills. Two research questions were defined: (QI1) How is the outdoor space of the kindergarten where the PES takes place characterized?; and (QI2) How does participation in outdoor activities at the kindergarten contribute to the development of skills in preschool-aged children?

To answer these questions, four objectives were established: (i) to evaluate the outdoor space of the kindergarten where the PES took place; (ii) to identify the less positive aspects of this outdoor space; (iii) to conduct activities with children in the kindergarten's outdoor space; (iv) to observe how children interact with each other, the outdoor space of the kindergarten, and its natural elements.

The methodology used was predominantly qualitative, descriptive, and interpretative. Data collection instruments included the Observation Grid for Outdoor Spaces in Early Childhood Education: Go-Exterior (Bento, 2020), observation, photographic and audiovisual records, informal conversations, and field notes.

Through data analysis, the outdoor space was characterized, and it was concluded that it offers some conditions for realizing the pedagogical potential of outdoor play, although the overall score of the categories was not very high (68.95%). Based on data analysis, the categories with lower scores were identified. Activities were then designed considering these aspects. These activities allowed adults to be closer to the children during play and to observe the domains in which the children developed. Thus, the development of cognitive, physical/motor, social, and emotional skills was observed.

Keywords: Preschool Education; Outdoor Space; Play; Nature

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice	iv
Índice de Figuras	vi
Índice de tabelas.....	viii
Lista de Siglas e Acrónimos.....	ix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	2
Caracterização do contexto Educativo de Educação Pré-Escolar.....	2
Caracterização do meio	2
Caracterização do agrupamento e do JI	2
Caracterização da sala e das rotinas	5
Caracterização do grupo.....	7
Percurso de Intervenção Educativa	9
Caracterização do contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	14
Caracterização do meio	14
Caracterização do agrupamento e da escola	14
Caracterização da sala	15
Caracterização da turma	17
Percurso de Intervenção Educativa	17
Capítulo II – Trabalho de Investigação	21
Contextualização e pertinência do estudo	21
Fundamentação Teórica.....	23
Brincar nos espaços exteriores e a sua importância para o desenvolvimento da criança	23
Aprendizagens nos espaços exteriores dos Jardins de Infância	30
Estudos empíricos	37
Metodologia.....	40
Opções metodológicas	40

Participantes.....	41
Métodos e instrumentos de recolha e dados	41
Calendarização do estudo	44
Procedimentos de análise de dados	46
Análise e discussão dos resultados	48
Análise da caracterização do espaço exterior do JI.....	48
Discussão dos resultados	58
Apresentação das atividades desenvolvidas	61
Discussão das atividades	85
Considerações finais	92
Conclusões.....	92
Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras.....	96
Capítulo III – Reflexão Global da PES	97
Referências Bibliográficas	100
Anexo	105

Índice de Figuras

Figura 1 Planta da sala do JI.....	6
Figura 2 Planta da sala	16
Figura 3 Gráfico de caracterização geral do espaço obtido através da utilização da grelha Go-Exterior (Bento, 2020)	57
Figura 4 Jogo da apanhada	62
Figura 5 Procurar e fazer casas para os animais	62
Figura 6 Cartaz do Mercado de Natal	65
Figura 7 Produtores	65
Figura 8 Banca dos produtores	66
Figura 9 Banca dos vendedores	66
Figura 10 Casinha de madeira	67
Figura 11 Compradores nos carrinhos e cavalo.....	67
Figura 12 Envelope com conchas e seixos	68
Figura 13 Crianças com moldura de Natal.....	68
Figura 14 Produtores a fazerem os bolos	69
Figura 15 Bancas com produtos.....	71
Figura 16 Conversa informal	72
Figura 17 Carta do Pai Natal	74
Figura 18 Armadilha para apanhar o Grinch	76
Figura 19 Fábrica do Pai Natal e dos sete Duendes	76
Figura 20 Casa do Pai Natal e dos sete Duendes	77
Figura 21 Casa de entretenimento para os duendes.....	78
Figura 22 Aldeia do Pai Natal e dos sete Duendes	78
Figura 23 Conversa informal	79
Figura 24 Aranha.....	81
Figura 25 Percevejo.....	81
Figura 26 Caracóis.....	82
Figura 27 Minhocas.....	82
Figura 28 Casas para as aranhas	83
Figura 29 Casas para os caracóis.....	83

Figura 30 Casas para as minhocas	83
Figura 31 Casa para os esquilos.....	84
Figura 32 Delimitação da área das casas	85

Índice de tabelas

Tabela 1 Pisos dos edifícios do contexto escolar	3
Tabela 2 Horário de funcionamento do JI.....	4
Tabela 3 Caracterização das crianças.....	7
Tabela 4 Pisos dos edifício do contexto escolar	14
Tabela 5 Horário de funcionamento do contexto escolar	15
Tabela 6 Horário da turma.....	16
Tabela 7 Caracterização dos alunos	17
Tabela 8 Caracterização das atividades	45
Tabela 9 Calendarização das atividades	46
Tabela 10 Aparência global e identidade.....	48
Tabela 11 Dimensão.....	49
Tabela 12 Acessibilidade do espaço exterior	50
Tabela 13 Manutenção e condições de segurança do espaço exterior	52
Tabela 14 Oportunidades de ação das crianças no espaço exterior	53
Tabela 15 Estilo do adulto e rotinas	55

Lista de Siglas e Acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo de Ensino Básico

EC – Educadora Cooperante

EE – Educadora Estagiária

EI – Educadora Investigadora

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE-IPVC – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo

INE – Instituto Nacional de Estatística

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório realizou-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Ao longo do relatório é descrito todo o meu percurso no contexto educativo Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

O relatório está organizado em três capítulos, sendo eles: Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada, Trabalho de Investigação e Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada.

No primeiro capítulo apresenta-se a caracterização dos dois contextos educativos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, onde é descrito o meio local e se faz a caracterização do agrupamento, do Jardim de Infância e da escola básica, do grupo de crianças/alunos, das salas de aula e das rotinas. Além disso, é apresentado o percurso da intervenção educativa em ambos os contextos.

No segundo capítulo apresenta-se o trabalho investigativo que foi realizado. Este capítulo é constituído pela contextualização e pertinência do estudo onde se expõem as questões de investigação e os objetivos traçados para o desenvolvimento do trabalho investigativo; pela fundamentação teórica que enquadra o tema abordado e todo o trabalho de investigação; pela metodologia onde se apresenta as opções metodológicas, os participantes do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de análise de dados e a calendarização; pela apresentação e discussão dos dados obtidos; pelas conclusões, limitações do trabalho investigativo e sugestões para futuras investigações.

No terceiro capítulo é apresentada uma reflexão global relativamente ao percurso realizado nos dois contextos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

Capítulo I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

Neste capítulo são apresentadas as caracterizações dos contextos e dos percursos educativos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Inicialmente, apresenta-se o contexto educativo de Educação Pré-escolar e, de seguida, o contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

As apresentações dos contextos são compostas pelas caracterizações do meio, do agrupamento/ jardim de infância (JI), do grupo/da turma, das salas e da rotina/do horário.

Por fim, faz-se uma breve descrição do percurso interventivo de cada contexto.

Caracterização do contexto Educativo de Educação Pré-Escolar

Caracterização do meio

A PES do segundo ano do Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB, decorreu num centro escolar localizado numa das freguesias de Viana do Castelo. A cidade situa-se em Portugal, apresenta uma área de 314 Km² e possui vinte e sete freguesias onde residem 85 778 habitantes, segundo os censos de 2021 (INE, 2011)

O contexto educativo onde se realizou a PES está situado numa freguesia urbana com uma área de 6,62 Km² e tem 8002 habitantes (INE, 2011)

Caracterização do agrupamento e do JI

O JI onde foi realizada a PES está inserido num Agrupamento de Escolas que integra várias unidades educativas, fornecendo, assim, uma formação desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. O Agrupamento é composto por quatorze escolas de 1.ºCEB, onde dez apresentam também JI, três escolas de 2.º e 3.ºCEB, onde uma contém 1.º CEV e uma Escola de Ensino Secundário.

O contexto escolar onde foi realizada a PES inclui JI e 1.º CEB que partilham o mesmo edifício.

Este dispõe de dois andares. O rés do chão destina-se, essencialmente, para o pré-escolar e o 1.º andar para o 1.º CEB. A constituição de cada andar do edifício pode ser consultada na tabela 1.

Tabela 1*Pisos dos edifícios do contexto escolar*

Piso 0	Piso 1
Hall de entrada	Hall de entrada
1 hall de apoio para as atividades	1 hall de apoio para as atividades
3 salas de aulas (2 salas de pré-escolar/prolongamento e 1 sala de 1.º CEB)	3 salas de aulas
3 casas de banho	2 casas de banho
1 dispensa	
1 refeitório	
1 sala de informática	
1 dispensa	
1 cozinha	
1 sala dos professores	
1 polivalente	
1 arrecadação	
1 balneário	

O espaço exterior é partilhado por todas as crianças do centro escolar, no entanto, as crianças ficam divididas por grupo/turma pelos diversos espaços. O contexto tem diferentes tipos de terreno, um em cimento, outro em areia, uma zona jardinada e outra zona com pinhal que incluiu uma horta pedagógica.

O espaço exterior é composto por quatro áreas de brincar diferentes, a primeira é denominada como a zona da casinha, onde as crianças têm ao seu dispor uma pequena casinha de madeira, duas mesas de *ping pong*, dois bancos, quatro mesas de piquenique e diversos troncos. A segunda zona é na parte de trás do edifício e estão disponíveis um escorrega e uma cozinha feita em madeira. A terceira zona é um parque infantil, na zona do pinhal, onde se encontram estruturas fixas como um escorrega, um sobe e desce e dois baloiços. Neste local também se pode encontrar a horta. A quarta zona é intitulada como a zona do dragão. Esta zona foi construída pelas educadoras e professores a partir das opiniões das crianças. Este dragão é feito a partir de pneus de grandes dimensões e a cabeça foi construída com gesso. Por fim, as crianças também têm um campo para jogar futebol e basquetebol. Em qualquer área as crianças podem brincar livremente na

Natureza e manusear os seus diversos elementos naturais, como paus, folhas, pinhas, bolotas, pedras, etc.

O horário de funcionamento do JI está planificado das 7h45m até às 18h30m, como se pode verificar na tabela 2.

Tabela 2

Horário de funcionamento do JI

Horário	Rotina
7h45m – 9h	Acolhimento
9h – 9h30m	Rotinas
9h30m- 10h30m	Atividades orientadas
10h30m – 10h45m	Lanche
10h45m – 11h15m	Recreio
11h15m – 12h	Atividade individual /Escolha Livre
12h – 13h30m	Almoço/Recreio
13h30m – 14h30m	Atividades Orientadas
14h30m – 15h30m	Atividade de escolha livre nas áreas da sala
15h30m – 16h	Lanche
16h – 18h30m	Prolongamento de horário

A comunidade escolar é composta por cento e trinta e três crianças com idades compreendidas entre os três e os nove anos, sendo que quarenta e cinco crianças são do Pré-Escolar (distribuídas por duas salas). O corpo docente conta com duas Educadoras de Infância. Uma delas tem redução de horário e, uma vez por semana, vem outra educadora substituí-la. Cada educadora tem a ajuda de uma funcionária para auxiliar sempre que necessário. É uma assistente de animação que faz o horário de prolongamento. Ainda existem quatro professores do 1.º CEB, duas professoras de Música, uma professora de Educação Inclusiva e uma Assistente Operacional. O corpo não docente integrava seis auxiliares, uma cozinheira e duas auxiliares de cozinha.

Caracterização da sala e das rotinas

O contexto escolar, de um modo geral, está bem organizado promovendo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Estão disponíveis duas salas para o pré-escolar, e cada uma está organizada consoante o gosto de cada educadora e também segundo as necessidades do grupo. Segundo a educadora da sala onde foi realizada a PES, a sala pode sofrer alterações ao longo do ano de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Essas mudanças vão ao encontro das dinâmicas do grupo, das intenções educativas e as finalidades educativas dos materiais.

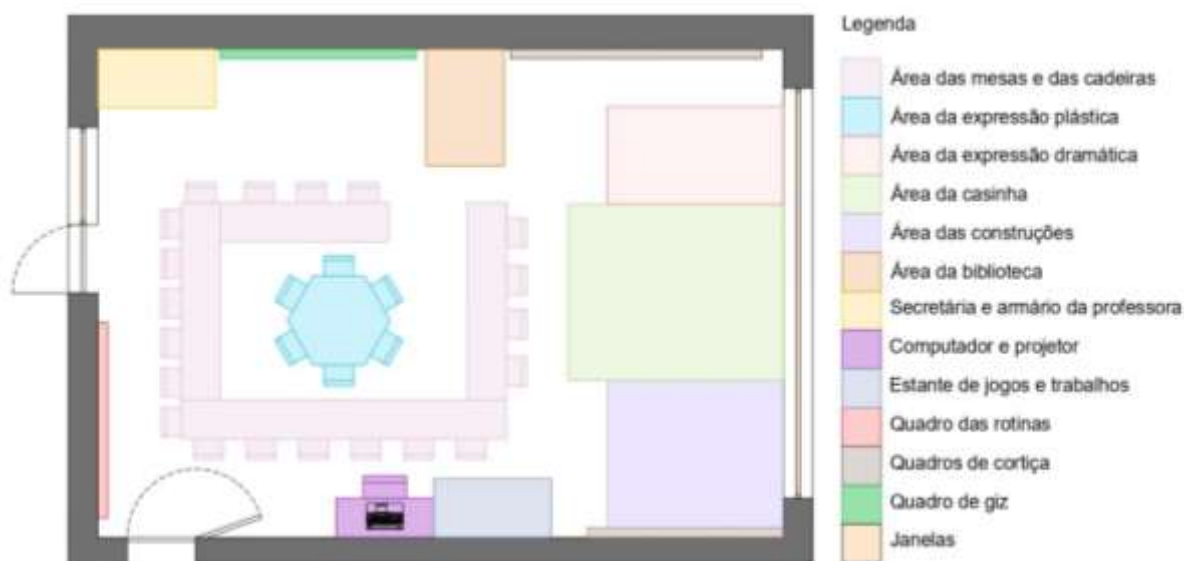
A sala de atividades onde decorreu a PES está bem equipada e organizada. Para que a sala se mantenha quente e confortável, existe um radiador junto à parede.

É bastante perceptível que a sala está dividida em duas grandes áreas, sendo que uma é a área de aprendizagem formal e a outra é a área de brincadeira livre (Figura 1). A área de aprendizagem formal é composta por mesas, e cadeiras, em forma de um retângulo, mas com uma abertura, porque dentro também está disponível uma mesa para a expressão plástica. Em frente encontra-se um quadro de giz, a secretária e estante da professora e, uma estante com os materiais das crianças para a expressão plástica. Nesta área também estão disponíveis dois quadros de cortiça na parede para as crianças realizarem as rotinas e o outro para expor os trabalhos. No que respeita a tecnologia, a sala contém um computador portátil, um projetor, duas colunas fixas e uma coluna portátil que funciona por Bluetooth.

A área da brincadeira livre é composta por pequenas áreas, tais como, a área da biblioteca, a área da expressão dramática, a área dos jogos de mesa, a área da casinha, a área das construções, a área da expressão plástica e no hall de apoio às atividades da sala está presente a área da pintura. Todas estas áreas permitem que as crianças desenvolvam a autonomia e a tomada de decisões.

Figura 1

Planta da sala do JI



As rotinas são muito importantes, especialmente para as crianças, porque lhes transmitem segurança e confiança, uma vez que naquele momento já sabem o que vão fazer. As rotinas caracterizam-se por serem um processo repetitivo o que permite que as crianças se sintam confortáveis a realizá-las e também promovem o desenvolvimento de competências. No entanto, estas devem ser sempre adaptadas à necessidade do grupo (Post & Hohmann, 2011).

As crianças do JI, até às 9h estavam acompanhadas pela auxiliar e permaneciam no hall de apoio às salas. Quando a educadora chegava, as crianças dirigiam-se para a sala onde davam início às rotinas. Primeiramente, começavam por definir o chefe do dia e, de seguida, este começava a chamar os colegas para preencher o quadro das presenças. Além deste quadro, o chefe também tinha de fazer o registo da meteorologia no quadro do tempo e de marcar o dia da semana. De seguida, a educadora dava início a uma atividade para trabalhar uma área de conteúdo, até às 10h30m. Depois e até às 11h15 era dado o lanche a cada criança. À medida que terminavam iam para o recreio. Das 11h15 até às 11h45 as crianças podiam fazer atividades individuais ou em pequeno grupo. De seguida, entre as 11h45 e as 12h, arrumavam a sala e iam à casa de banho. Entre o 12h00 e às 13h30m era a hora de almoço e recreio. Às 13h30, as crianças dirigiam-se para a sala e a educadora realizava atividades orientadas em pequeno grupo. À medida que as crianças acabavam era dada a oportunidade de irem brincar para uma

das áreas ao seu gosto, até às 15h30. Por fim, as crianças vão para casa ou lancham para, de seguida, irem para a sala do prolongamento.

Caracterização do grupo

O grupo com que se realizou a PES era composto por vinte crianças. Relativamente às idades este grupo era heterogéneo existindo crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos (Tabela 3). Neste grupo existiam três crianças com necessidades educativas especiais, uma com multideficiência e duas com perturbações no espectro do autismo.

Tabela 3

Caracterização das crianças

Idade	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total
3 anos	0	1	1
4 anos	5	3	8
5 anos	6	5	11
Total	11	9	20

O grupo era heterogéneo a nível de desenvolvimento, conhecimentos e capacidades cognitivas e apresentava níveis de conhecimento e desenvolvimento distintos, assim foi sempre necessária uma adequação nas atividades para que estas estivessem adequadas às idades, conhecimento e características de cada criança. Neste grupo foi notório a responsabilidade das crianças mais velhas em ajudar as mais novas, assim como, as crianças com autismo.

As áreas de conteúdo exploradas com as crianças, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), foram a área de Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área da Expressão e Comunicação (Silva et al., 2016).

No que diz respeito à área de Formação Pessoal e Social era perceptível que as crianças mais novas não tinham autonomia na realização das atividades propostas e que as mais velhas estavam à vontade na realização das atividades e na interação com os colegas. As crianças mais novas tinham maior dificuldade em cumprir as regras, no

entanto, as crianças de cinco anos já o faziam, na maioria das vezes, sem qualquer problema. A relação entre as crianças do grupo era maioritariamente pacífica e, quando havia conflito, normalmente, eram sempre as mesmas crianças envolvidas.

Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, as crianças manifestavam bastante interesse durante as atividades propostas. As atividades preferidas das crianças eram as atividades desenvolvidas no exterior, porque era algo diferente do que eles estavam habituados e podiam brincar com os elementos naturais que estavam presentes no espaço exterior, como terra, areia, paus, folhas, bolotas, pinhas, etc. Além disto, algumas crianças mostravam interesse em saber mais sobre alguns animais que encontravam no espaço exterior enquanto brincavam, como por exemplo, minhocas.

A área de Expressão e Comunicação divide-se em diferentes domínios como a Educação Física, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Educação Artística. As crianças gostavam bastante quando era trabalhado o domínio da Educação Física, manifestando bastante entusiasmo ao longo das atividades propostas. Também gostavam de explorar o material de Educação Física, como trampolim, arcos, bolas, pegadas, cesto, etc. No que diz respeito ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita o grupo, de um modo geral, tinha alguma dificuldade em articular algumas palavras e expressar a sua opinião durante as atividades e também ao longo do dia. Relativamente ao domínio da Matemática, as crianças mais velhas já começaram a adquirir o sentido de número, uma vez que já conseguiam identificar alguns números, no entanto, as crianças mais novas ainda não o conseguiam fazer. Além disto, as crianças mais velhas também já conseguiam fazer algumas adições e subtrações, sem ajuda. O domínio da Educação Artística está dividido em quatro subdomínios: Artes Visuais, Jogo Dramático/ Teatro, Música e Dança. Quanto ao subdomínio das Artes Visuais as crianças mostravam bastante interesse na pintura e no desenho, no entanto, a maioria tinha dificuldade em manusear os instrumentos da pintura, sendo preciso a intervenção do adulto e as crianças mais novas também tinham dificuldade em pegar nos instrumentos para o desenho. No subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro, a maioria das crianças era muito descontráida quando tinham, por exemplo, de dramatizar alguma história lida pela Educadora. Foi possível verificar que durante as brincadeiras livres, o “faz de conta” era muito utilizado pela maioria do grupo. O subdomínio da música e da dança foram, muitas vezes, utilizados em simultâneo. As crianças em todas as atividades onde estes

domínios estavam presentes mostraram sempre muito entusiasmo e empenho. Durante outras atividades propostas as crianças exploravam estes domínios cantando e dançando músicas que conheciam.

Percurso de Intervenção Educativa

O percurso de intervenção educativa na Educação Pré-Escolar que se realizou no âmbito da PES no 1.º semestre, decorreu durante quinze semanas, sendo que as três primeiras foram de observação e as restantes de implementação, alternando com o par pedagógico. A implementação decorria de segunda-feira a quarta-feira, no entanto, houve duas semanas intensivas nas quais a implementação das atividades decorreu ao longo de toda a semana.

As três semanas de observação foram muito importantes para as Educadoras Estagiárias (EE) perceberem as rotinas, o grupo e as suas dinâmicas, como também as áreas de preferência de cada criança. Além disto, também foi essencial para que o grupo se ambientasse à presença das EE. Por fim, também foi possível observar quais as metodologias de trabalho utilizadas pelas Educadora Cooperante (EC).

Na primeira semana de implementação foi abordado o tema do *Halloween*. Para isso, trabalhamos diferentes áreas e domínios. Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças fizeram, em grupo, uma chuva de ideias sobre o *Halloween*, ouviram uma história relacionada com o tema da semana e, ainda, interpretaram uma receita para fazerem uma tarte que, posteriormente, foi servida ao resto da escola para o convívio para celebrar o *Halloween*. No domínio da matemática, as crianças tiveram oportunidade de enumerar, durante um diálogo, quantas decorações estavam presentes na sala e, na receita, puderam perceber e comparar as medidas de cada ingrediente para a realização da tarde de abóbora. Para trabalhar o domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais, as crianças construíram um chupa-chupa fantasma, dois mobiles e aranhas, desenvolvendo a expressividade, criatividade e as técnicas do recorte e da pintura. Na área do conhecimento do mundo, através da atividade do chupa-chupa fantasma, as crianças puderam perceber que os materiais podem ter mais do que uma função para além da sua função principal. As atividades desta semana foram muito bem recebidas pelo grupo, porque, para além de terem sido implementadas atividades lúdicas, foi uma semana

onde as crianças estiveram muito entusiasmadas, uma vez que elas gostam do *Halloween* e de se mascararem.

Na segunda semana de implementação foi a preparação para o Dia Nacional do Pijama. Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças ouviram a leitura do livro do Dia Nacional do Pijama de 2023, acompanhado por um momento de diálogo relativamente à sua comemoração e importância. O domínio da matemática foi abordado através das formas geométricas. Para isso, as crianças tiveram de criar e construir uma casa-mealheira, uma casa de pijama para a sala e um robô. Estas três construções foram realizadas através da junção de formas geométricas como triângulos, quadros e retângulos. No domínio da educação artística, o subdomínio das artes visuais, foi trabalhado na realização dos desenhos relacionados com o livro ouvido e também na decoração da casa pijama da sala e do robô. No domínio da educação física, as crianças realizaram um jogo e um percurso alusivos às emoções e às suas cores para ir ao encontro do tema da semana. A área de formação pessoal e social foi trabalhada ao longo de toda a semana através do respeito e cooperação com os outros e no reconhecimento e valorização de laços de pertença social e cultural. As atividades planificadas nesta semana foram muito semelhantes ao que se costuma fazer nos outros anos, uma vez que já existe um plano de atividades definidas para o Dia Nacional do Pijama. Desta forma, as crianças mais velhas mostraram conhecimento sobre algumas das atividades propostas, uma vez que já tinham tido contacto com as mesmas. Apesar disto, houve um cuidado de acrescentar algumas características diferentes em cada atividade.

A terceira semana de implementação teve como tema o Natal e os seus preparativos. Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças ouviram a leitura de um livro alusivo ao Natal, acompanhada por um momento de diálogo sobre o momento de receber presentes e como é importante agradecer às pessoas pelos presentes, mesmo que não sejam do nosso agrado. O domínio da matemática foi desenvolvido no momento da decoração e montagem do calendário do advento, uma vez que o calendário tinha de formar um triângulo e era preciso saber quantas caixas é que tinha de ter a base do calendário. Além disto, a matemática foi trabalhada na realização de um puzzle de Natal e também na atividade *Mercado de Natal* para o trabalho de investigação, onde as crianças tinham

de trabalhar com a matemática através da venda e compra de produtos. O domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais, foi trabalhado através do desenho de uma prenda para o Pai Natal, na decoração do calendário do advento e no pinheiro da sala. Além disto, as crianças também decoraram o puzzle de Natal e, ainda, pintaram e construíram a cara do Pai Natal através de pratos de papel. No domínio da educação física, as crianças realizaram um percurso onde seriam o Pai Natal e tinham de realizar um caminho para entregar prendas, trabalhando, assim, deslocamentos e equilíbrios. A área do conhecimento do mundo foi trabalhada através do diálogo com as crianças sobre o Natal e as suas tradições. A área de formação pessoal e social foi trabalhado ao longo de toda a semana através do respeito e cooperação com os outros e no desenvolvimento da capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades. As atividades propostas foram desempenhadas com muito entusiasmo por parte das crianças, porque elas gostam bastante desta altura do ano e da magia envolvida.

Na quarta semana de implementação o tema foi, novamente, o Natal. Sendo a última semana antes da paragem letiva, o foco era realizar as prendas de Natal para os pais. Na área de expressão e comunicação, no domínio da matemática, as crianças tiveram de decorar um postal de Natal com a construção de um pinheiro, para isso, as crianças tiveram de ordenar os triângulos para que o de cima fosse o mais pequeno e o de baixo fosse o maior. No domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais, as crianças criaram uma prenda para os pais que envolvia o recorte e colagem de algumas peças em espuma de eva.

A quinta semana de implementação diz respeito à semana intensiva e o tema para esta semana foi o inverno. Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças ouviram uma história alusiva ao tema e, posteriormente, houve um diálogo sobre o mesmo. O domínio da matemática foi trabalhado através da pintura de um desenho. Este estava representado por quadrículas e dividido a meio, sendo que no lado esquerdo estavam diferentes números em cada quadrícula. As crianças, inicialmente, tinham de associar a cor ao respetivo número e, depois do lado esquerdo estar todo pintado, as crianças tinha de fazer uma simetria vertical para concluir a pintura do desenho. O domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais, foi trabalhado durante a criação de um boneco de neve a partir da pintura com tintas, na decoração de diferentes peças de roupa para ser,

posteriormente, criado um estendal com roupas de inverno. Durante estas atividades também foram desenvolvidos o recorte e a colagem. No subdomínio da música e da dança, foi proposto às crianças dançarem em cima de papéis de grandes dimensões com tinta e durante esse tempo ouvirem uma música clássica sobre o inverno. No domínio da educação física as crianças realizaram um percurso onde puderam trabalhar deslocamentos e equilíbrio. Na área do conhecimento do mundo, as crianças tiveram oportunidade de realizar diversas atividades relativamente ao inverno. Começaram por ter um diálogo sobre o que é o inverno, quais as suas características e o que eles gostam e não gostam de fazer nesta altura do ano. De seguida, perante várias imagens com características das quatro estações do ano, tiveram de identificar quais eram as que correspondiam ao inverno. Fizeram algumas experiências para observar e identificar diferentes estados da água. Também foi possível trabalhar a área do conhecimento do mundo através da atividade *Casas para os animais*, para o trabalho de investigação. Esta atividade tinha o objetivo das crianças encontrarem animais que viviam na zona exterior da escola e, depois, construírem casa para os mesmos. À medida que as crianças encontravam animais era-lhes explicadas algumas das suas características. Na atividade do puzzle de Natal, a maioria das crianças mostrou-se muito entusiasmada porque nunca tinham feito algo semelhante e também porque queriam ser as primeiras a entender o que estavam a pintar. Foram notórias as caras de felicidade das crianças que percebiam em primeiro lugar qual era o desenho que estavam a fazer.

Na última semana de implementação o tema foi os cinco sentidos e também a educação, uma vez que num dia dessa semana era celebrado o Dia Internacional da Educação. Nesta semana foram apenas trabalhados dois dos cinco sentidos, mas na semana seguinte foram trabalhados os restantes. Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças ouviram uma história sobre o assunto do dia e, posteriormente, houve um diálogo sobre o que ouviram. No domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais, as crianças realizaram desenhos sobre o assunto do dia e, de seguida, explicaram o que tinham desenhado e o porquê. No domínio da educação física as crianças realizaram um percurso onde puderam trabalhar deslocamentos e equilíbrio e perícias e manipulações. Na área do conhecimento do mundo, as crianças tiveram a oportunidade, com os olhos vendados, de cheirar e provar alimentos e tentar identificar o que eram. A área de formação pessoal

e social foi trabalhado ao longo de toda a semana através do respeito e cooperação com os outros.

De forma geral, o grupo era calmo, no entanto, em algumas situações verificou-se que algumas crianças do grupo faziam com que as restantes ficassem mais agitadas e tornavam-se mais difíceis de gerir. Apesar disto, a utilização de diferentes estratégias permitiu gerir o grupo e realizar com sucesso as atividades propostas. No início foi notório que as crianças mais novas tinham alguma dificuldade na manipulação de objetos, como no recorte, colagem e pintura. Por estas razões, houve uma especial atenção a essas crianças para que houvesse um desenvolvimento nestas competências, o que se verificou. Todas as atividades planificadas, foram pensadas tendo em consideração as diferentes faixas etárias que constituem o grupo e, apesar disso, durante as suas implementações foi dado o devido auxílio às crianças que apresentavam dificuldades.

Caracterização do contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Caracterização do meio

A PES em contexto de 1.º CEB decorreu numa escola localizada no sopé do monte de Santa Luzia, da cidade de Viana do Castelo. O contexto educativo onde se realizou a PES está situado numa freguesia com uma área superior a 2km² e tem mais de 25000 habitantes (INE, 2011).

Caracterização do agrupamento e da escola

A escola onde foi realizada a PES está inserida num Agrupamento de Escolas que integra dois II e quatro escolas básicas, sendo que duas das escolas básicas têm uma sala para apoio a alunos com multideficiência.

O contexto escolar onde foi realizado a PES, era composto, maioritariamente, por alunos de origem urbana. O edifício dispunha de três andares e a constituição de cada um pode ser consultada na tabela 4.

Tabela 4

Pisos do edifício do contexto escolar

Piso -1	Piso 0	Piso 1
3 salas de apoio	Hall de entrada	Biblioteca escolar
1 sala de arrumos	4 salas de aula	Sala dos professores
1 casa de banho	1 sala de arrumos	Sala de reuniões
	3 casas de banho	1 casa de banho
	Ginásio	Cozinha
	1 sala de apoio aos alunos com multideficiência	3 salas de aula

Os edifícios da Escola Básica e da Escola Sede localizavam-se próximos um do outro. Dentro das escolas, havia um portão que dava acesso a ambas as escolas, uma vez que os alunos da escola básica não tinham refeitório e, por isso, tinham de ir comer à Escola Sede. O espaço exterior era todo cimentando, havendo poucos espaços verdes. O recreio não possuía qualquer equipamento fixo ou móvel.

O horário de funcionamento da escola está planificado das 8h30m até às 17h30m, como se pode verificar na tabela 5.

Tabela 5

Horário de funcionamento do contexto escolar

Horário	Rotina
8h30m – 9h	Receção
9h – 11h	Aulas
11h – 11h30m	Recreio
11h30m – 12h30m	Aulas
12h30m – 14h15m	Almoço/Recreio
14h15m – 15h45m	Aulas
15h45m – 16h30	Recreio
16h30 – 17h30m	Atividades Extracurriculares

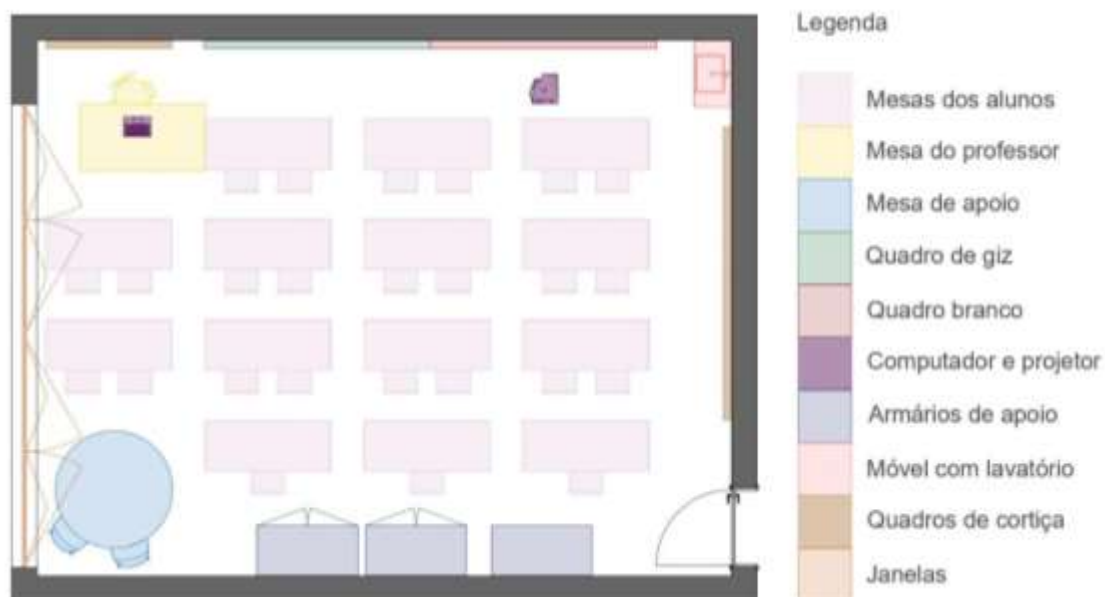
Caracterização da sala

A sala de aula onde decorreu a PES era um espaço amplo e tinha uma boa luminosidade, pois possuía janelas ao longo de toda uma parede. Estava bem equipada com uma mesa para o professor, um computador portátil e respetivo projetor, um quadro de giz e um quadro branco. Para além disso, possuía também um longo quadro de cortiça onde eram afixados os trabalhos dos alunos ou materiais elaborados ao longo do ano. Tinha três armários de apoio, onde se guardavam os dossiers pessoais de cada aluno e os materiais escolares e ainda tinha um móvel com lavatório onde se guardavam os materiais utilizados nas atividades de Educação Artística.

As mesas estavam organizadas em quatro filas, sendo que em cada mesa se sentavam dois alunos. Assim, esta disposição permitia que os alunos aprendessem cooperativamente, pois durante a realização das atividades eles podiam-se ajudar entre si. A sala estava organizada de acordo com a imagem que se segue (Figura 2).

Figura 2

Planta da sala



O horário da turma (Tabela 6) estava estruturado em dois períodos. O período letivo da manhã que se compreendia entre as 9h até ao 12h30m, havendo um intervalo das 10h30 até às 11h e o período da tarde que se iniciava às 14h15 e terminava às 15h45m. O intervalo do almoço era das 12h30m até às 14h15m.

Tabela 6

Horário da turma

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h – 10h	Português	Matemática	Português	Estudo do Meio	Português
10h – 11h	Português	Matemática	Português	Oferta Complementar	Português
11h – 11h30m	Intervalo				
11h30m – 12h30m	Matemática	Português	Matemática	Educação Artística	Matemática
12h30m – 14h15m	Intervalo				
14h15m – 15h15m	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Educação Artística	Matemática	Estudo do Meio
15h15m – 15h45m	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Matemática	Matemática	Educação Física

Caracterização da turma

A turma onde se realizou a PES frequentava o 1.º ano e era predominantemente composta por alunos do sexo masculino, sendo estes um total de quinze e as restantes nove do sexo feminino, sendo uma turma com vinte e quatro crianças no total (Tabela 7).

Tabela 7

Caracterização dos alunos

Idade	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total
6 anos	5	7	12
7 anos	4	8	12
Total	9	15	24

Na turma não existia nenhum aluno identificado com necessidades educativas especiais, no entanto, havia alunos com algumas dificuldades de aprendizagem e com ritmos de aprendizagens diferentes. Os alunos eram pontuais e assíduos, apenas faltavam quando estavam doentes ou tinham consultas médicas.

Relativamente ao comportamento, estes tinham uma postura correta ao contexto de sala de aula, porém quando o conteúdo que estavam a explorar era do interesse da turma, as crianças ficavam mais entusiasmadas e falavam todas ao mesmo tempo. Era uma turma bastante participativa e ativa em todas as atividades propostas.

Os elementos da turma, de forma geral, tinham boas relações. Procuravam dar-se bem com todos e resolver os problemas que havia entre eles. Por vezes, quando eram chamados à atenção, os alunos ouviam e respeitavam a opinião do professor reconhecendo os seus erros.

Percurso de Intervenção Educativa

O percurso de intervenção educativa no 1.º CEB, que se realizou no âmbito da PES no 2.º semestre, decorreu durante treze semanas, sendo que as três primeiras foram de observação e as restantes de implementação, alternando com o par pedagógico. A implementação decorria de segunda-feira a quarta-feira, no entanto, houve duas semanas intensivas.

As três semanas de observação foram muito importantes para as EE porque permitiram conhecer a turma, as suas dificuldades, as suas áreas de preferência, as características de cada aluno, assim como o seu grau de desenvolvimento. Além disto, permitiram conhecer as suas rotinas, a organização da turma e os métodos de trabalho adotadas pelo professor cooperante (PC).

Todas as semanas de implementação foram planificadas seguindo os conteúdos fornecidos pelo PC.

Na primeira semana de intervenção, na área de português os alunos realizaram fichas de revisões onde tinham de responder a questões sobre a interpretação de um texto, divisão de palavras em sílabas, ordenação de sílabas e formação palavras e ordenação de palavras para a formação de frases. Na área da matemática, no domínio dos números, os alunos trabalharam os números naturais 16, 17 e 18. Desta forma, os alunos representaram esses números através da decomposição em unidades e dezenas, no material *multibase*, no ábaco vertical e na moldura do 10. Na área de estudo do meio os alunos distinguiram os seres vivos e os seres não vivos. De seguida, descobriram as características dos seres vivos e fizeram a distinção dos mesmos.

Na segunda semana de intervenção, na área de português trabalharam as letras J e F através de recursos onde os alunos, em conjunto, tinham de escrever palavras que comessem por essas letras. Também trabalharam os casos de leitura ge e gi através de uma sopa de letras. Durante todos os conteúdos foi trabalhado o domínio da leitura e da escrita através da leitura de palavras soltas, questões e textos. Os alunos utilizaram essas palavras para a construção de frases e treinaram a leitura. Na área da matemática, no domínio da geometria e medida fizeram a composição e decomposição de figuras através de figuras geometricamente iguais, de polígonos, do tangram e dos blocos lógicos. Para isso, os alunos tiveram acesso a diferentes figuras para que pudessem manipular, comparar e perceberem as suas características. Na área de estudo do meio, os alunos identificaram as características de alguns animais do mar, da quinta e da savana. Cada aluno tinha uma carta com um animal e tinha de dar pistas aos colegas para que estes pudessem adivinhar. Essas características podiam ser o tipo de revestimento, a cor, o número de patas/ barbatanas/tentáculos ou outra característica que conhecessem. Na área de educação física, os alunos trabalharam o bloco de jogos no aquecimento e trabalharam o bloco de perícias e manipulações e o de deslocamentos

e equilíbrios através da realização de diferentes exercícios divididos em quatro postos. Executaram exercícios como saltar, manter o equilíbrio em cima de uma corda, subir e descer o espaldar e deslocar-se com a barriga num banco.

Na terceira semana, na área de português foi trabalhada a letra S e a sua utilização no meio das palavras, os casos de leitura as, es, is, os, us e a formação do singular e do plural. Para isso, foram utilizados recursos para uma maior envolvimento e entusiasmo por parte dos alunos. Na área de matemática no domínio da geometria e medida foi trabalhado o comprimento, desta forma, os alunos mediram o seu comprimento e alguns objetos através de diferentes unidades de medida como cliques, palitos e lápis. No domínio dos números, os alunos trabalharam os números naturais entre 41 e 60. Desta forma, os alunos utilizaram um recurso para representarem alguns desses números através da decomposição em unidades e dezenas, do material *multibase*, do ábaco vertical e da moldura do 10. Além disto, trabalharam problemas e as suas diferentes resoluções. Na área de estudo do meio, no domínio da natureza os alunos caracterizaram as estações do ano e os diferentes estados do tempo. Desta forma, os alunos foram para o exterior com uma tabela para poderem registar o estado do tempo que estava a fazer naquele dia. Além disso, distribuíram os diferentes estados do tempo pelas quatro estações do ano, sendo que concluíram que em todas as estações podem fazer todos os estados do tempo. Por fim, distribuíram as peças de roupa mais apropriadas a cada estação do ano.

Na quarta semana de implementação, na área do português trabalharam os casos de leitura az, ez, iz, oz e uz e a letra h. Estes conteúdos foram trabalhados de forma que os alunos partilhassem ou conhecessem palavras que contivessem cada caso de leitura ou a letra h. Além disso, escreveram frases e treinaram a leitura. Também exploraram o primeiro capítulo da obra *Dez dedo dez segredos* (2005), de Maria Alberta Menéres e realizaram uma ficha de interpretação. Na área de matemática foram realizadas revisões para a ficha de avaliação no domínio da álgebra: sequências, geometria e medida: composição e decomposição de figuras e comprimento. Na área de estudo do meio realizaram uma atividade experimental onde tinham de explorar as propriedades da água. Para isso, a turma foi dividida em grupos e cada um tinha cinco copos: água com açúcar, água com corante alimentar, água com sal, água com limão e apenas água. Os alunos tinham de ser exploradores da água e descobrir o que continha

cada copo. Para isso, tinham de completar uma tabela e dizer se cada copo tinha cheiro, sabor e cor. No final, tinham de concluir que o único copo que ao mesmo tempo não tinha cor, cheiro e sabor era o único que era o que tinha “apenas” água. Assim, concluíram que a água é incolor, inodora e insípida.

Na última semana de implementação, na área de português trabalharam as letras k, y e w, para isso, cada aluno teve um recurso para conhecer novas palavras. Além disso, os alunos realizaram uma ficha de trabalhado para lembrarem todas as letras e consolidarem todos os conteúdos gramaticais que já tinham aprendido. Como já tinham aprendido todas as letras, fizeram um jogo onde retiravam de um saco um cartão com uma letra ou um caso de leitura e tinham de dizer três palavras que contivessem o que estava no cartão. Na área de matemática, no domínio dos números, os alunos trabalharam os números naturais entre 81 e 100. Desta forma, utilizaram um recurso para representarem alguns desses números através da decomposição em unidades e dezenas, do material *multibase*, do ábaco vertical e da moldura do 10. Além disso, realizaram problemas com diferentes resoluções. Na área de estudo do meio, trabalharam a poupança e desperdício de água. Para isso, partilharam quais são os seus comportamentos na utilização da água e, depois, em turma, concluíram se essas atividades eram de desperdício ou poupança de água. Visualizaram um vídeo e conversaram sobre o mesmo. Para que ficasse exposto na sala de forma que os alunos se lembrassem todos os dias em poupar água, os alunos criaram um poster.

Capítulo II – Trabalho de Investigação

Este capítulo diz respeito ao trabalho investigativo desenvolvido no âmbito da PES realizada na Educação Pré-Escolar e está organizado em cinco partes. A primeira parte contextualiza a pertinência do estudo, questões de investigação e os respetivos objetivos. Na segunda parte é apresentada a fundamentação teórica do estudo. Na terceira parte apresenta-se a metodologia escolhida e os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados. Na quarta parte apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos através da utilização de uma grelha de observação de espaços exteriores e da implementação de atividades. Na quinta e última parte apresentam-se as conclusões, as limitações do estudo e dão-se sugestões para futuras investigações.

Contextualização e pertinência do estudo

Os espaços exteriores são caracterizados como locais ricos para o desenvolvimento de competências das crianças, uma vez que oferecem inúmeros estímulos e experiências (Bilton et al., 2017) o que permite à criança estar em contacto com o mundo natural. Desta forma, estes espaços permitem à criança brincar, utilizar como refúgio, enfrentar desafios, tomar decisões, resolver problemas e gerir conflitos (Waller, 2007).

No entanto, estes espaços estão a ser desvalorizados pela sociedade (Neto, 2020). Estamos naturalmente a evoluir para uma sociedade mais tecnológica e sobrecarregada com as tarefas do dia-a-dia, que está a perder a ligação com a natureza e os espaços exteriores (Finlay & Arrieta, 2016; M. Silva & Sarmiento, 2018; Skar et al., 2016). A preocupação com a segurança e o contacto com estranhos são algumas das razões para as crianças não terem tanto contacto com o exterior como os seus pais tiveram (Neto, 2020; Skar et al., 2016). Este afastamento pode provocar problemas a nível cognitivo, motor/físico, social e emocional e, por isso, é necessário que as crianças comecem desde cedo a ter contacto com os espaços exteriores (Bilton et al., 2017; Kiviranta et al., 2023; Mustapa et al., 2014).

O brincar é uma ação imprevisível e livre que faz parte do quotidiano de uma criança (Bilton et al., 2017; Ferland, 2006; Sarmiento et al., 2017). O brincar é essencial

para o desenvolvimento humano, particularmente durante a infância (Pereira et al., 2024). É frequentemente durante o recreio que as crianças se envolvem em brincadeiras e desenvolvem competências cognitivas, sociais, físicas/motoras e emocionais como a colaboração, comunicação, pensamento crítico, criatividade, confiança, imaginação e resiliência (Bento, 2015; Hanscom, 2018; Mustapa et al., 2014; Neto, 2020; Parrott & Cohen, 2020; Pereira et al., 2024; Póvoas et al., 2013; Skar et al., 2016; Yogman et al., 2018). Estas habilidades não são ensinadas na sala de aula, mas são aprendidas quando se envolvem em brincadeiras (Parrott & Cohen, 2020).

Os espaços exteriores dos JI devem permitir a promoção de atividades de exploração. Nestas atividades é fundamental o papel do educador no que diz respeito à promoção de atividades de carácter livre acompanhando as crianças durante o brincar, demonstrando entusiasmo e satisfação durante o tempo passado ao ar livre e disponibilizando materiais adequados ao espaço exterior (Nelson, 2012). Desta forma, é de enorme importância sensibilizar os educadores de infância e outros adultos para a importância da qualidade e da dinamização dos espaços exteriores no JI.

Tendo por base esta problemática, definiram-se duas questões de investigação:

Q1₁: Como se caracteriza o espaço exterior do JI onde decorre a PES?

Q1₂: De que forma é que a participação em atividades no exterior do JI contribui para o desenvolvimento de competências em crianças em idade Pré-Escolar?

Para responder a estas questões traçaram-se os seguintes objetivos: (i) avaliar o espaço exterior do JI onde decorreu a PES; (ii) identificar os aspetos menos positivos deste espaço exterior; (iii) desenvolver atividades com as crianças no espaço exterior do JI; (iv) observar como é que as crianças interagem entre si, com o espaço exterior do JI e com os seus elementos naturais.

De forma a dar resposta às questões de investigação e a cumprir os objetivos definidos, fez-se uma leitura que fundamenta teoricamente o tema em estudo.

Fundamentação Teórica

Brincar nos espaços exteriores e a sua importância para o desenvolvimento da criança

O que é brincar?

Brincar é algo intrínseco, natural, espontâneo e uma forma das crianças se expressarem (Mendes et al., 2018; Póvoas et al., 2013) e, por isso, é uma necessidade básica, assim como um direito e está presente no 31.º artigo da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019).

Ao longo dos anos, a importância do brincar foi bastante debatida e defendida por inúmeros autores como Kishimoto (2010), Neto (2020), Hanscom (2018), Neto e Lopes (2023), Bento e Portugal (2019), Mendes et al. (2018), Póvoas et al. (2013), Flannigan e Dietze (2018), Gurholt e Sanderud (2016), Skar et al. (2016), Sahlberg e Doyle (2019), Yogman et al. (2018), Parrott e Cohen (2020), Pereira et al. (2024) e Nijhof et al. (2018).

O brincar, para a criança, é a principal atividade ao longo do dia, é livre, é iniciada por ela, é espontânea, lúdica, imaginária e surge a qualquer hora através da interação social da criança com objetos e pessoas (Flannigan & Dietze, 2018; Gurholt & Sanderud, 2016; Kishimoto, 2010; Skar et al., 2016). O brincar é compreendido por todas as crianças e é onde conseguem compreender-se mutuamente independentemente da sua cultura ou do lugar onde vivem (Sahlberg & Doyle, 2019). Criam uma ligação para se conhecerem e darem-se a conhecer. Desta forma, as crianças absorvem experiências sobre si mesmas e sobre o ambiente que as rodeia durante as brincadeiras (Gurholt & Sanderud, 2016).

Sahlberg e Doyle (2019) descrevem o brincar de forma mais amplo, sendo que este pode ser definido como todas as brincadeiras educativas, estruturadas e não estruturadas, que geram emoções de interesse e alegria numa criança, sem ter medo do fracasso ou punição.

Através do brincar as crianças desenvolvem capacidades como o pensamento, adaptação, sobrevivência, imaginação, criatividade, curiosidade, liberdade e colocam o seu corpo em contacto direto com o espaço físico. Além disso, estimulam o sentido de humor, de justiça, de colaboração, de escolha e aprendem a resolver problemas lidando com o incerto e a imprevisibilidade (Neto, 2020; Neto & Lopes, 2023; Parrott & Cohen,

2020; Pereira et al., 2024; Sahlberg & Doyle, 2019; Skar et al., 2016; Yogman et al., 2018). O brincar, além de ser uma estratégia de ensino, também é importante para o desenvolvimento pessoal das crianças (Hanscom, 2018; Taylor & Boyer, 2020).

O brincar não tem nenhuma finalidade, o importante não é o produto, mas o processo (Sahlberg & Doyle, 2019). A criança deve relaxar, desenvolver habilidades e a linguagem e, conseqüentemente, aprender regras. É nesse momento que pode expressar os seus sentimentos e valores, resolver problemas e, conseqüentemente, tomar decisões. É a partir do brincar que a criança explora o mundo e os seus objetos, a natureza, as pessoas e as culturas (Kishimoto, 2010).

Qual é a importância de brincar nos espaços exteriores?

Brincar, nos primeiros anos de vida, pode trazer benefícios surpreendentes a longo prazo (Sahlberg & Doyle, 2019).

Os espaços exteriores são caracterizados como lugares ricos em estímulos, o que possibilita à criança estar em contacto com o que a rodeia explorando e aprendendo com os desafios que encontra. Assim, podemos dizer que a criança aprende de forma ativa, uma vez que pode construir conhecimentos a partir de experiências (Bento & Costa, 2018; Bilton et al., 2017; Neto, 2020)

No seu livro Neto (2020) referiu vários estudos que indiciam que crianças mais ativas fisicamente têm cérebros mais desenvolvidos e, por isso, têm mais sucesso nas suas aprendizagens. A natureza oferece oportunidades sensoriais ricas através de imagens, sons, aromas, texturas e até sabores, tornando-a num ambiente ideal de aprendizagem (Chen & Hamel, 2023). Assim, sair de casa, brincar e contactar com a natureza, de forma autónoma, estimula e afeta as crianças a níveis cognitivos, sociais, motores/físicos e emocionais, que se tornam fundamentais para a vida adulta (Bento, 2015; Hanscom, 2018; Mustapa et al., 2014; Neto, 2020; Neto & Lopes, 2023; Nijhof et al., 2018; Parrott & Cohen, 2020; Pereira et al., 2024; Póvoas et al., 2013; Skar et al., 2016; Taylor & Boyer, 2020; Yogman et al., 2018). No entanto, estas oportunidades são apenas realizadas se a criança tiver autonomia para gerir o seu tempo e fazer as suas escolhas de forma livre (Hanscom, 2018; Olsen & Smith, 2017).

Assim, podemos dizer que através do brincar as crianças constroem aprendizagens de forma lúdica, especialmente, nos primeiros anos de vida e descobrem o mundo, a si mesmas e os outros (Hanscom, 2018; Parrott & Cohen, 2020).

Durante o brincar, as crianças desenvolvem competências a nível cognitivo, uma vez que o brincar é essencial para o desenvolvimento das capacidades das crianças como compreensão, atenção, memória, criatividade, pensamento divergente, linguagem, resolução de problemas, raciocínio, concentração e resiliência (Mustapa et al., 2014; Neto, 2020; Nijhof et al., 2018; Parrott & Cohen, 2020; Pereira et al., 2024; Póvoas et al., 2013; Sahlberg & Doyle, 2019; Yogman et al., 2018). A criança através da partilha de ideias e descobertas, com outras crianças, também está a desenvolver as suas competências sociais (Bento & Costa, 2018). Estas partilhas contribuem para que as crianças, à medida que cresçam e encarem problemas, sejam capazes de confiar nos outros (Bilton et al., 2017). Além disso, também desenvolvem competências sociais através da resolução de problemas. Isto é, as crianças deparam-se com problemas e, em conjunto, procuram soluções permitindo que haja entre elas cooperação, partilha de ideias e objetivos (Bento, 2015; Neto, 2020; Olsen & Smith, 2017). Assim, podemos afirmar que a nível social as crianças trabalham e desenvolvem o respeito pelas regras, a autodisciplina, a liderança, a resolução de conflitos, a cooperação, a negociação, a colaboração, a socialização, a tomada de decisões e constroem amizades (Mustapa et al., 2014; Nijhof et al., 2018; Parrott & Cohen, 2020; Pereira et al., 2024; Sahlberg & Doyle, 2019; Yogman et al., 2018). O brincar também é importante a nível motor/físico, porque aumenta os níveis de atividade física permitindo dominar elementos do mundo, desenvolver força, equilíbrio, coordenação, melhorar a saúde ocular como a miopia e prevenir a obesidade (Mustapa et al., 2014; Pereira et al., 2024; Póvoas et al., 2013; Sahlberg & Doyle, 2019; Skar et al., 2016; Yogman et al., 2018). Além disso, as crianças adquirem consciência do seu corpo em relação ao espaço permitindo, assim, compreender o mundo (Bento, 2015; Neto & Lopes, 2023). A nível emocional, o brincar permite adquirir competências importantes para a vida adulta como a autodeterminação, autoestima, autorregulação, autonomia, autoconfiança, empatia, humor, resiliência, persistência, segurança e controle do impulso. Além disso, o brincar permite a redução do stress, da raiva, da depressão e da ansiedade. Estas competências são suportes imprescindíveis no processo educativo (Bento, 2019; Mendes et al., 2018;

Mustapa et al., 2014; Neto, 2020; Neto & Lopes, 2023; Olsen & Smith, 2017; Parrott & Cohen, 2020; Póvoas et al., 2013; Sahlberg & Doyle, 2019; Skar et al., 2016; Yogman et al., 2018).

Qual o papel do adulto no brincar livre e estruturado?

Sahlberg e Doyle (2019) definem que as brincadeiras livres são iniciadas pelas crianças e as brincadeiras estruturadas são iniciadas pelos adultos para as crianças, sejam estas físicas ou intelectuais e tanto realizadas no interior como no exterior.

O brincar pode ser visto como livre ou estruturado. O brincar livre e espontâneo surge em momentos onde existem menos crianças e, assim, conseguem permanecer mais tempo no mesmo lugar. Além disso, os adultos adotam uma posição mais descontraída e menos intrusiva. Desta forma, permite que as crianças tenham uma maior interação corporal e emocional com a natureza, aumentando as suas aprendizagens, uma vez que as atividades são mais ricas em desafios, aventuras e riscos (Parrott & Cohen, 2020; Pereira et al., 2024; Sahlberg & Doyle, 2019; Skar et al., 2016). No brincar livre, as crianças têm autonomia para tomar decisões e escolher quais os brinquedos ou materiais que querem e como querem utilizar (Ferland, 2006). Este tipo de brincar é importante para que haja desenvolvimento nas aptidões de sobrevivência e de desenvolvimento (Neto, 2020). Este tipo de escolhas e exploração permite ao adulto compreender as preferências e interesses de cada criança (Yogman et al., 2018). O brincar livre pode ser uma estratégia para se combater o stress e a ansiedade numa altura em que a depressão nestas idades tem vindo a aumentar (Póvoas et al., 2013).

O brincar estruturado é entendido como atividades onde as crianças têm de cumprir regras (Ferland, 2006), ou seja, as brincadeiras guiadas são construídas segundo os adultos com objetivos e aprendizagens definidas. Nestas brincadeiras, o adulto dá indicações às crianças permitindo que estas dominem habilidades com maior facilidade que levariam mais tempo a aprender sozinhas. As regras estabelecidas neste tipo de atividades podem limitar o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de liderança e na aquisição de competência das crianças (Póvoas et al., 2013; Yogman et al., 2018).

Estudos realizados demonstram que as oportunidades de brincadeiras livres têm vindo a diminuir e as brincadeiras estruturadas a aumentar (Jerebine et al., 2024; Póvoas

et al., 2013). Uma vez que estas brincadeiras têm uma maior supervisão, as interações das crianças com a natureza são influenciadas pela presença dos adultos (Skar et al., 2016). Segundo Neto (2020) as brincadeiras livres têm vindo a diminuir devido às preocupações e à superproteção por parte dos pais e educadores e é alarmante que a brincadeira livre esteja a ser substituída por brincadeiras estruturadas onde as crianças não têm poder de escolha, perdendo assim a sua autonomia (Neto, 2020).

O adulto deve aproveitar a oportunidade de observar o brincar das crianças e entrar no seu mundo de forma a conhecer e compreender a sua personalidade e o seu desenvolvimento em todas as competências. No entanto, deve ser cuidadoso ao interferir no brincar livre ou estruturado das crianças mas, ao mesmo tempo, deve aproveitar para disponibilizar materiais segundo os seus objetivos (Neto, 2020). Apesar de ser essencial dar autonomia às crianças para explorarem o mundo que as rodeia, é importante perceber que elas não nascem a saber brincar. Com base nas interações e observações de outras crianças e dos adultos, a criança descobre diferentes formas de utilizar os diferentes objetos. Assim, a criança pode imitar ou criar novas brincadeiras utilizando os mesmos materiais (Kishimoto, 2010).

Quais os motivos das crianças brincarem menos nos espaços exteriores?

O brincar é um tema bastante preocupante, uma vez que, ao longo dos últimos anos, tem sido desvalorizado, tal como a sua importância no desenvolvimento das crianças (Hanscom, 2018; Mendes et al., 2018; Neto, 2020; Sarmiento et al., 2017). A sociedade está cada vez a ter menos sensibilidade para os benefícios que o ar livre tem na saúde das crianças e do ser humano em geral (Neto, 2020).

Há cada vez menos tempo e espaços para que as crianças, com os familiares ou na escola, brinquem, especialmente, em espaços exteriores (Neto, 2020). Apesar de diferentes investigações afirmarem que os profissionais identificam benefícios do brincar no exterior para as aprendizagens das crianças, em muitos contextos educativos portugueses, parecem ser vistas como sendo insignificantes e complementares e, por isso, são desvalorizadas em relação às atividades realizadas no interior (Bento & Portugal, 2019).

Existem vários fatores para o afastamento das crianças dos espaços exteriores. Antigamente, havia mais lugares e oportunidades para as crianças brincarem livremente no exterior (Mendes et al., 2018) isto, porque há um aumento da urbanização das cidades e pelo tráfego automóvel o que, conseqüentemente, provoca a ausência de locais de brincadeira em espaços exteriores (Mustapa et al., 2014; Neto & Lopes, 2023; Skar et al., 2016). Outro fator é o aparecimento de novas tecnologias que incentiva as crianças a ficarem em casa à frente de dispositivos digitais e substituírem o brincar ao ar livre (Bento, 2019; Bilton et al., 2017; Neto, 2020; Neto & Lopes, 2023; Póvoas et al., 2013; Skar et al., 2016). A utilização dos computadores por parte das crianças do pré-escolar tem sido discutida por pais, professores e investigadores, sendo que esta utilização demonstra melhorias na motricidade fina, no reconhecimento do alfabeto, dos números, na contagem, no desenvolvimento cognitivo. No entanto, outros autores não encontram qualquer benefício na utilização dos computadores, sendo estes demasiado abstratos para o desenvolvimento de crianças nestas faixas etárias (Póvoas et al., 2013). A preocupação dos pais com a segurança das crianças é outra causa do afastamento dos espaços exteriores e, também o planeamento de atividades de lazer (Jansson, 2010; Mustapa et al., 2014; Póvoas et al., 2013; Skar et al., 2016). Além disso, a profissão dos pais provoca o aumento da presença das crianças em atividades extracurriculares. Outro motivo é o excesso de trabalhos de casa pedidos pelas escolas (Póvoas et al., 2013). Estes fatores provocam uma redução na importância que os pais dão ao brincar livre e aos benefícios que trazem ao desenvolvimento motor das crianças e à formação da sua individualidade e personalidade (Neto, 2020; Neto & Lopes, 2023). No entanto, quando as crianças têm oportunidade de brincar no exterior têm a supervisão dos pais que seguem cada movimento dos filhos, provocando a diminuição de autonomia para tomar decisões e resolver problemas (Hanscom, 2018).

Os espaços de brincadeira também são importantes quando falamos em brincar. Estes devem ser desafiantes, mas não perigosos, provocando entusiasmo nas crianças, como carrosséis, baloiços, sobe-e-desce, escorregas e torres altas para trepar. É importante que eles ofereçam diferentes oportunidades sensoriais e significativas para ajudarem a criar brincadeiras simbólicas e criativas provocando o desenvolvimento nos sentidos das crianças (Hanscom, 2018). Assim, é necessário que os pais e educadores tenham maior atenção sobre este tema e que encontrem um equilíbrio entre os diversos

compromissos do dia-a-dia e a ligação com o mundo (Bento, 2015, 2020; Neto & Lopes, 2023). Era benéfico para as crianças se lhes fossem dadas oportunidades para brincarem nos espaços exteriores para que houvesse um desenvolvimento saudável. As crianças deviam ter oportunidade de brincar em espaços naturais, de se sujarem, de terem contacto com materiais não estruturados e que houvesse um maior distanciamento do adulto enquanto brincam para que tivessem oportunidades de aprender mais (Hanscom, 2018). Um fator fundamental que pode contribuir para uma maior interação entre as crianças e entre as crianças e a natureza é que os adultos tenham uma postura mais secundária que permita às crianças desenvolverem as brincadeiras nos seus termos (Skar et al., 2016). A interação entre pais e filhos através do brincar facilita a relação, a comunicação e a cumplicidade. Durante o brincar os pais têm a possibilidade de conhecer melhor os seus filhos e aumentar a confiança na relação (Póvoas et al., 2013).

Quais os impactos do afastamento dos espaços exteriores?

Crianças que não brincam com regularidade e livremente não são crianças saudáveis (Neto, 2020). As tentativas de manter as crianças seguras e diminuir os riscos de lesões são excessivas e podem ser prejudiciais para as crianças a longo prazo. Estas ações estão a restringir as crianças a envolverem-se em brincadeiras de aventura na natureza e a adquirirem competências que precisam como independência, resiliência e competências de regulação emocional que contribuem para o seu bem-estar mental (Gray et al., 2023; Jerebine et al., 2024).

Estas restrições, segundo Neto (2020), impedem que crianças que já têm capacidades de serem desenvolvidas a nível motor, como saltar, correr, equilibrar, lançar e agarrar uma bola não o sejam. Além disso, este afastamento pode provocar nas crianças um aumento de desordens mentais como hiperatividade, transtorno de défice de atenção (TDA), transtorno de défice de atenção e hiperatividade (TDAH), ansiedade, depressão, agressão, tristeza, indisciplina e dificuldades de transição da infância para a adolescência e idade adulta. Há crianças que também têm excesso de peso e obesidade, diabetes, deficiência de vitamina D, miopia, entre outros (Mustapa et al., 2014; Neto, 2020; Neto & Lopes, 2023; Parrott & Cohen, 2020).

A imprevisibilidade, a aventura e o risco estão a ser substituídos pelo tempo organizado, o que provoca uma diminuição da autonomia das crianças da sua independência e da sua felicidade (Neto & Lopes, 2023).

Em suma, este afastamento impossibilita as crianças de terem uma infância feliz, uma vez que não têm experiências próprias da idade e que formam as suas personalidades e identidades (Neto & Lopes, 2023).

Aprendizagens nos espaços exteriores dos Jardins de Infância

Como estão divididas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)?

As OCEPE (Silva et al., 2016) estão divididas por áreas, domínios e subdomínios. A primeira área denomina-se em formação pessoal e social e está presente ao longo de todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Esta área tem como finalidade que as crianças se tornem pessoas autónomas, independentes e conscientes através do desenvolvimento de atitudes e valores. A área de expressão e comunicação abrange diferentes domínios para permitir à criança interagir com os outros e dar sentido e significado ao que a rodeia. Assim, esta área está dividida em quatro domínios. O domínio da educação física permite desenvolver as capacidades motoras de forma que a criança tenha noção do seu corpo, dos espaços e dos materiais que a rodeiam. Assim, o domínio organiza-se em três eixos com relações entre si: deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações e jogos. O domínio da educação artística proporciona o contacto com diferentes formas de exprimir e compreender o mundo e está dividido em diferentes subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança. O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita pretende que a criança desenvolva e domine as diferentes formas de se expressar e comunicar através de ações do seu quotidiano. O domínio da matemática tem como objetivo que a criança comece a estruturar o seu pensamento de forma a dar significado e sentido ao que está à sua volta. Por fim, a área do conhecimento do mundo está dividida em diferentes domínios. O domínio da introdução à metodologia científica diz respeito aos interesses e saberes das crianças tendo como etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar informação para tirar

conclusões. O domínio da abordagem às ciências está dividido em dois subdomínios, sendo estes o conhecimento do mundo social que permite à criança adquirir conhecimentos relativamente aos contextos sociais como a família e o jardim de infância e o ambiente da sua comunidade; o subdomínio do conhecimento do mundo físico e natural proporciona o contacto e observação de seres vivos e de elementos da natureza e o seu conhecimento, compreensão e reflexão das suas características. Por fim, o domínio mundo tecnológico e utilização das tecnologias promove o conhecimento das funções de diferentes suportes tecnológicos e, assim, desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias.

O que referem as OCEPE sobre os espaços exteriores?

As OCEPE caracterizam o espaço exterior como sendo um espaço com potencialidades e diversas oportunidades educativas, assim como os espaços interiores. As crianças nos espaços exteriores têm oportunidade de interagir com crianças e adultos e ter contacto com materiais naturais como pedras, folhas, paus, areia, terra, entre outros e, ainda, podem realizar atividades físicas como correr, saltar, trepar e jogar jogos com regras e realizar atividades físicas. Desta forma, o educador deve entender quais as potencialidades, materiais e equipamentos do espaço exterior que permitem às crianças serem criativas e imaginativas (Silva et al., 2016).

Analisando as OCEPE (Silva et al., 2016) podem identificar-se exemplos de atividades nas três diferentes áreas que podem ser realizadas nos espaços exteriores. A área de formação pessoal e social é trabalhada em simultâneo com todas as outras áreas. Durante todas as atividades podem ser desenvolvidas competências como a independência e autonomia, a criança tem de aprender a saber cuidar de si e dos outros comprometendo-se pela sua segurança e bem-estar; a consciência de si como aprendente, criar estratégias para resolver problemas que lhe surjam e cooperar com as outras crianças nos seus processos de aprendizagem; na convivência democrática e cidadania, respeitando os outros e as suas opiniões e ter uma postura crítica relativamente ao que se passa ao seu redor. Na área de expressão e comunicação, no domínio da educação física podem ser realizados jogos que promovam a cooperação entre as crianças, o cumprimento e a aceitação pelas regras do jogo. Desta forma, o gosto

pela realização de atividades físicas pode evoluir, assim como, as competências motoras. O domínio da educação artística está dividido em quatro subdomínios como já foi referido anteriormente. No subdomínio das artes visuais podem ser propostas atividades onde sejam desenvolvidas capacidades expressivas através de experimentação e produção plástica utilizando peças soltas como paus, folhas, pedras, areia, terra, entre outros; no subdomínio do jogo dramático/teatro podem ser realizados espetáculos teatrais onde as crianças representem personagens e situações à sua escolha e utilizem o espaço e os objetos disponíveis no espaço exterior, dando-lhes outro significado; no subdomínio da música podem ser realizadas atividades como ouvir e identificar sons ao seu redor e interpretar com expressividade jogos como trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc. podendo estar ou não relacionadas com o espaço exterior; no subdomínio da dança as crianças podem desenvolver a relação do corpo com o espaço, expressar sentimentos e emoções. O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita pode ser trabalhado durante todas as atividades no exterior. Durante os diálogos, as crianças podem aprofundar a compreensão e a produção de mensagens. Além disso, as crianças podem ouvir histórias e desenvolver prazer e satisfação durante esses momentos. No domínio da matemática podem ser exploradas a identificação de quantidades de plantas, animais, etc. através da contagem; resolver problemas que surjam durante qualquer atividade; também é possível desenvolver os conceitos de orientação e leitura de mapas do espaço da escola, por exemplo. Na área do conhecimento do mundo, no conhecimento do mundo social, as crianças podem identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples; no conhecimento do mundo físico e natural, as crianças podem compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas e manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. Além disso, as crianças podem em simultâneo com todas as outras áreas questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. Desta forma, as crianças estão a trabalhar a introdução à metodologia científica. Em suma, os espaços exteriores podem ser utilizados para desenvolver aprendizagens de todos as áreas, domínios e subdomínios.

O que devem ter os espaços exteriores do JI?

Segundo Bento (2020), Hanscom (2018), Maxwell et al. (2008), Neto (2020), Neto e Lopes (2023), Silva et al. (2016) e Barreto et al. (2009) os espaços exteriores devem ter algumas condições para que as crianças beneficiem durante a sua exploração, nomeadamente:

1. O espaço deve ter um aspeto cuidado e apelativo: as crianças sairiam beneficiadas se os espaços naturais tivessem materiais de madeira ou metal, cores neutras para não sobrecarregar a visão, elementos da paisagem ao longo do parque como troncos, flores. Os espaços cuidados estimulam a criatividade, cativando as crianças a partilhá-los e utilizá-los de forma diversa.
2. O espaço deve ser flexível: a disposição do espaço deve permitir a adaptação funcional de acordo com o projeto educativo da escola, com as atividades extracurriculares, com as necessidades curriculares e com as práticas pedagógicas;
3. O espaço deve ser proporcional ao número de crianças: a extensão do espaço exterior influencia as crianças no conforto, no bem-estar e na motivação. Desta forma, deve-se ter em conta a sua dimensão e número de crianças, uma vez que um grande número de crianças pode criar ambientes conflituosos e um espaço grande para poucas crianças pode dificultar a interação entre as mesmas;
4. As áreas de brincar devem estar bem definidas: deve haver uma lógica clara e pensada para disposição das brincadeiras e as respetivas fronteiras. Isto permite que brincadeiras com diferentes características ocorram em simultâneo. Assim, as brincadeiras mais agitadas devem estar separadas das brincadeiras mais calmas para que sejam evitados conflitos na partilha de materiais e espaço.
5. Criar percursos para facilitar a circulação das crianças pelos diferentes espaços de brincadeira: a criança deve poder escolher qual a brincadeira que quer, desenvolvendo assim a autonomia. Esta autonomia deve ser assegurada através de percursos que facilitem o deslocamento entre brincadeiras. Além disso, a criança ao deslocar-se necessita de encontrar trajetos, escadas, túneis que promovam a construção de mapas mentais à medida que explora o espaço;
6. Criar um espaço de arrumação: um espaço simples e funcional promove a imagem de um espaço cuidado e atrativo e evita que este fique desorganizado e confuso para as

brincadeiras das crianças. Por sua vez, estas para manterem o espaço cuidado e arrumado desenvolvem o sentido de autonomia e de responsabilidade;

7. Utilizar materiais de qualidade: os materiais utilizados nos espaços exteriores devem ser duradouros e sustentáveis e que respeitem a segurança das crianças. Segundo Barreto et al. (2009), caso possível, devem ser utilizados materiais vivos, ou seja, materiais que contenham micro-organismos. Estes materiais são resistentes, de qualidade, de fácil manutenção e conservação e o uso destes materiais ajuda a reduzir a pegada de carbono;

8. Criar condições para as diferentes situações atmosféricas: as disposições das brincadeiras devem ser pensadas tendo em conta a segurança e proteção das crianças e dos adultos. Assim, devem ser criadas condições de sombra e zonas protegidas do vento. Também devem ser pensadas formas de armazenar as águas pluviais, formas de promover a infiltração da água do solo em zonas verdes, sistemas de rega automáticos que tenham origem em água locais como poços;

9. Criar zonas de refúgio: Os espaços exteriores devem conter zonas de refúgio para as crianças recorrerem quando precisarem de estar longe do grupo. Estes tipos de espaços proporcionam maior interação com os outros, uma vez que são espaços com maior conforto e privacidade;

10. Desenvolver espaços desafiantes: as brincadeiras devem ser criadas tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. Isto é, as brincadeiras devem conter desafios, no entanto, as brincadeiras não devem ser muito difíceis, criando frustração e desmotivação, mas também não muito fáceis gerando desinteresse e desvalorização das capacidades das crianças;

11. Colocar diferentes superfícies: os espaços exteriores devem conter diferentes tipos de superfícies, no entanto, essa escolha deve ter em conta a economia e a sustentabilidade. As superfícies devem ser antiderrapantes, laváveis, confortáveis, agradáveis, flexíveis, seguras, de duração e de fácil manutenção. Além destas, as zonas de brincadeiras também devem conter zonas com solo, areia e relva;

12. Utilizar equipamentos que promovam diferentes experiências sensoriais: os espaços devem ser constituídos por brinquedos com rodas, como triciclos, veículos com rodas, carrinhos de mão; materiais para brincar com areia e água como baldes, folhas, pinhas, canos, mangueiras; materiais para atividades artísticas como pincéis de diferentes

tamanhos, giz, barro, rolos de pintura, corantes; instrumentos musicais como sinos, tambores, ferrinhos; equipamentos para saltar como trampolins; equipamentos para pontapear e atingir como bolas, cestos, baldes; materiais para construção como cordas, pneus, ferramentas, bancas de trabalho, cartões; equipamentos de jardinagem como vasos, sementes e plantas; brinquedos que complementem o brincar ao faz de conta como caminhões, telefones, mochilas, óculos, chapéus;

13. Utilizar vegetação: o espaço deve ser enriquecido com vegetação, preferencialmente, espécies autóctones. Deve-se ter em conta algumas características como o porte, folhagem, cor e densidade para assegurar o conforto e segurança do espaço.

14. Enriquecer os espaços de brincadeira com peças soltas: as peças soltas podem ser definidas como objetos e materiais lúdicos, abertos, manipuláveis, móveis, manufaturados e naturais, sendo que estes últimos oferecem uma maior diversidade devido às mudanças de sazonalidade (Daly & Beloglovsky, 2020; Dillon, 2018; Flannigan & Dietze, 2018; Gull et al., 2019). Desta forma, as crianças podem transportar, juntar, reorganizar, separar e voltar a colocar as peças soltas como estavam inicialmente, ou seja, são peças que não trazem instruções, logo podem ser utilizadas juntas ou separadas dando liberdade às crianças (Daly & Beloglovsky, 2015; Flannigan & Dietze, 2018). As crianças quando estão perante peças soltas ficam curiosas por experimentar e brincar com elas, provocando uma onda de criatividade e imaginação (Flannigan & Dietze, 2018). As peças soltas proporcionam um desenvolvimento a vários níveis: da autonomia; dos conhecimentos sobre o mundo ao seu redor; da criatividade, expressão musical e plástica; pensamento divergente; da colaboração e da negociação com os pares e adultos; do pensamento crítico; da inovação; da imaginação (Daly & Beloglovsky, 2015, 2020, 2022). Podemos considerar algumas peças soltas naturais como por exemplo: seixos, conchas, paus, areia, folhas, frutos, penas, lama, sementes, neve, árvores, madeira, água, plantas, rochas, terra, entre outros. Por outro lado, as peças soltas fabricadas podem ser: garrafas, bolas, tigelas, baldes, câmaras, caixas, giz, cliques, recipientes, colheres, rampas, lenços, cordas, papel, entre outros (Gull et al., 2019).

As crianças são as grandes beneficiárias dos espaços exteriores e, por isso, devem ter uma opinião sobre como estes espaços são organizados e utilizados (Bilton et al., 2017). Assim, as crianças necessitam que os espaços sejam criados com o objetivo de

descobrirem, aprenderem e usufruírem a partir de diversas experiências multissensoriais (Olsen & Smith, 2017). Durante as diferentes experiências, o adulto deve observar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança para dar resposta às necessidades de cada uma (Bilton et al., 2017; Nelson, 2012). Deste modo, segundo Nelson (2012) o adulto tem um papel essencial e deve desenvolver diversos papéis, sendo eles:

- O de monitor: deve criar atividades e verificar o seu nível de dificuldade e dar *feedback* sempre que necessário;

- O de interveniente/ juiz/ protetor: como interveniente deve ajudar as crianças a lidar com os perigos ou conflitos de forma a conseguirem controlar a situação numa próxima vez. Como juiz deve ajudar as crianças a lidarem e resolverem os seus próprios conflitos. Como protetor deve auxiliar a criança a medir e entender os riscos;

- O de facilitador: através das suas habilidades deve orientar e apoiar as crianças para que encontrem as respostas que precisam, incentivá-las a terem autonomia e, ainda, identificam habilidades e fragilidades;

- O de fornecedor de informação: deve observar as brincadeiras das crianças e fornecer-lhes informações de acordo com as suas dúvidas ou no que achar que deve ser aprofundado para as suas aprendizagens. As informações transmitidas são de acordo com as vivências das crianças, não seguindo nenhum plano de aula;

- O de mentor/ guia: observa as crianças e dá a sua contribuição de modo discreto permitindo que as crianças liderem as brincadeiras. Estas contribuições não têm como objetivo dizer o que fazer e como fazer, mas incentivar a descoberta;

- O de provocador: questiona as crianças sobre o porquê das coisas de modo que estas expandam o seu pensamento;

- O de fornecedor: garante a presença de materiais e ambientes que proporcionem o desenvolvimento das aprendizagens das crianças;

- O de organizador/ designer dos espaços: estrutura o espaço de modo que este esteja centrado na criança.

Estudos empíricos

Nesta secção serão apresentadas três dissertações que exploraram o conceito de brincar e a importância dos espaços exteriores no desenvolvimento das crianças.

Aléxia da Silva Cavalheiro realizou o estudo “(re)Descobrir o espaço exterior na Educação Pré-Escolar: por onde começar” na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), em novembro de 2022. O estudo realizou-se num espaço exterior de um JI, com o objetivo de avaliar e intervir no espaço exterior e, ainda, refletir relativamente à sua importância para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Assim, começou por caracterizar o espaço exterior do contexto escolar e recolheu sugestões de melhorias das crianças para esse mesmo espaço. Depois da informação recolhida, criou um plano de intervenção segundo as suas anotações e as ideias das crianças. Neste estudo Cavalheiro (2022) utilizou uma metodologia predominantemente qualitativa e para a recolha de dados utilizou a observação com base numa grelha de observação dos espaços exteriores elaborada por Bento (2020), registos fotográficos e audiovisuais, registos das crianças e entrevistas em grupos focais. Com base na recolha de dados, a autora concluiu que as categorias com pontuação mais baixas eram os da acessibilidade (42,8%), da aparência global e da identidade e dimensão (50%). Segundo estas conclusões, a autora elaborou um plano de intervenção para melhorar o espaço exterior. Em suma, a autora conseguiu que o espaço exterior do contexto escolar fosse melhorado através do cruzamento das necessidades observadas segundo a grelha de avaliação e as ideias e sugestões do grupo de crianças (criação de um laboratório para a promover atividades de exploração da natureza).

O estudo “Os espaços exteriores como espaços de aprendizagem – Compreender o seu potencial”, realizado por Glória Daniela Malheiro dos Reis, na ESE-IPVC, em fevereiro de 2022, teve como intuito caracterizar os espaços exteriores de um JI e conhecer os pontos de vista das educadoras de infância no que diz respeito ao potencial do espaço exterior enquanto espaço de aprendizagem. Para isso, decidiu utilizar uma metodologia qualitativa sendo os métodos e instrumentos de recolha de dados a observação, a grelha de observação elaborada por Bento (2020) e a entrevista. Esta teve a participação de todas as educadoras do JI, de forma a compreender as suas opiniões sobre os espaços exteriores enquanto espaços para promover a aprendizagem. A seguir à recolha de dados Reis (2022) concluiu que era preciso realizar algumas alterações no

espaço exteriores no que diz respeito à acessibilidade, à aparência, à manutenção, à segurança e às oportunidades de ação. As entrevistas, mostram que as educadoras consideram o espaço exterior agradável, permitindo a realização de diferentes atividades.

O estudo “A importância de brincar ao ar livre: um estudo com crianças do Pré-Escolar”, realizado por Catarina Sofia Ferreira de Oliveira, na ESE-IPVC, em novembro de 2021 teve como finalidades a identificação das opiniões dos pais sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza e os riscos e a identificação dos principais motivos para que crianças de quatro anos não brinquem de forma regular ao ar livre. A autora optou por utilizar uma metodologia predominantemente qualitativa, interpretativa e descritiva e os métodos e recolha de dados foram a observação participante, o questionário, a entrevista e os registos fotográficos e audiovisuais. Após a recolha de dados, Oliveira (2021) percebeu que os pais, quando eram crianças, brincavam mais vezes ao ar livre do que os seus filhos. Além disso, quando as crianças brincam ao ar livre estão acompanhadas por um adulto. A autora ainda concluiu que a maioria dos pais incentivava as brincadeiras ao ar livre uma vez que consideravam que o tempo que os seus filhos brincavam na rua era insuficiente. Desta forma, a autora concluiu que as experiências que os pais das crianças tiveram ao longo da infância não são semelhantes às dos filhos fundamentando que os contextos são diferentes e que atualmente há mais perigos/ receios dos pais e maior contacto com a tecnologia.

O estudo “Espaços exteriores e organização pedagógica em educação de infância: políticas, projetos e práticas”, realizado por Maria Gabriela Castro Portugal Granja Bento, na Universidade de Aveiro, em outubro de 2019, teve como intuito explorar de que forma é que os espaços exteriores em contextos de educação de infância são pensados, organizados e utilizados, atendendo a articulações e/ou desarticulações entre políticas, projetos e práticas. Bento (2019) optou por utilizar uma metodologia qualitativa, em torno de estudos de caso, sendo os métodos de recolha de dados observação, entrevista, análise documental, notas de campo e registos fotográficos. A investigação teve por base duas linhas de análise: o estudo A era focado nas conceções e práticas existentes em contextos de educação de infância, considerando documentos organizacionais reguladores da ação educativa, discursos dos profissionais e modos de organização dos espaços; o estudo B era focado na análise de experiências de brincar ao ar livre,

analisando o contributo destas vivências para a concretização de finalidades educativas. Após os dados recolhidos, no estudo A, a autora concluiu que, na maioria dos casos, os espaços exteriores apresentam uma organização pobre, as práticas educativas são muito centradas nas salas de atividades e na realização de atividades orientadas pelos adultos e os documentos organizacionais não preveem práticas educativas ao ar livre; no estudo B, concluiu que as atividades de brincar ao ar livre podem contribuir para a concretização de finalidades educativas, atendendo à organização flexível da ação educativa, o trabalho em equipa, o envolvimento das famílias e a qualidade da intervenção do adulto durante o brincar ao ar livre.

Metodologia

Neste subcapítulo descrevem-se as opções metodológicas definidas para a atual investigação, tal como os participantes, os métodos e instrumentos de recolha de dados, a calendarização e as fases do estudo e os procedimentos de análise de dados.

Opções metodológicas

A investigação tem como objetivo esclarecer acontecimentos sociais através da sua compreensão e explicação (Vilelas, 2020). Tal como este autor, Sousa (2009) defende que a investigação tem como propósito descobrir algo que ainda não foi descoberto.

Esta investigação tem como finalidade responder a duas questões de investigação: QI₁: Como se caracteriza o espaço exterior do JI onde decorre a PES?; QI₂: De que forma é que a participação em atividades no exterior do JI contribui para o desenvolvimento de competências em crianças em idade Pré-Escolar?. Para isso, a investigadora recolheu dados de forma direta no local de estudo que, posteriormente, foram analisados de forma indutiva (Vilelas, 2020).

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa com design de estudo de caso, uma vez que esta abordagem tenta compreender, interpretar e descrever acontecimentos na sua totalidade, ou seja, foca-se nas experiências do ser humano e como este as compreende e dá sentido à realidade onde se encontra (Sousa, 2009; Vilelas, 2020). Assim, esta abordagem permite compreender, explicar e descrever os eventos. Desta forma, o investigador tem a possibilidade de descrever de forma pormenorizada o que observou (Vilelas, 2020). Segundo este autor a abordagem qualitativa caracteriza-se por: (1) ter o investigador como instrumento principal, ou seja, o investigador comparece no local de estudo, uma vez que ajuda a perceber melhor as ações dos participantes; (2) ter uma natureza descritiva; (3) atribuir maior importância ao processo do que aos resultados. (4) como o significado é importante, o investigador dá mais atenção à forma de agir dos participantes; (5) realizar a recolha de dados de forma indutiva, uma vez que o investigador não recolhe dados para confirmar as suas hipóteses, mas para formar hipóteses.

Os resultados desta abordagem podem surgir através das observações, registos fotográficos e/ou audiovisuais, conversas informais, entre outros (Vale, 2004).

Participantes

O presente estudo realizou-se em contexto de PES num JI público, situado no concelho de Viana do Castelo. Na realização deste estudo participou um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos de idade, sendo 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, como já foi referido no capítulo I do relatório. O grupo participava em todas as atividades com bastante motivação, mostrando sempre muito entusiasmo, interesse e curiosidade pelo contacto com a natureza e na sua exploração.

Métodos e instrumentos de recolha e dados

A seguir à definição do problema, das questões e objetivos da investigação, das opções metodológicas e dos participantes do estudo, segue-se a recolha de dados.

Na realização de uma investigação os métodos e os instrumentos de recolha de dados são cruciais, uma vez que possibilitam ao investigador recolher, interpretar e compreender informações para a pesquisa (Vilelas, 2020).

No presente estudo como métodos e instrumentos de recolha de dados foram utilizados a observação com registos numa grelha e na forma de notas de campo, a grelha de observação dos espaços exteriores (Bento, 2020), os registos fotográficos/audiovisuais e as conversas informais.

No decorrer da recolha de dados foram tidas em atenção as questões éticas. Desta forma, foi pedida a autorização aos encarregados de educação para a participação dos seus educandos na investigação através de um consentimento informado (Anexo 1). Além disso, foram informados da existência total de anonimato e confidencialidade no tratamento dos dados. Em todas as atividades, as crianças participavam apenas de forma voluntária, podendo desistir em qualquer momento.

Observação

A observação é algo natural e que nasce com o ser humano. No entanto, a observação na investigação é mais objetiva, rigorosa e orientada para determinadas situações do que a observação do dia-a-dia. Isto acontece, porque o investigador utilizando este método pretende detetar problemas e obter respostas que auxiliem a

sua compreensão (Sousa, 2009). Este método é a melhor forma de recolher dados dos participantes, uma vez que podemos confrontar o que dizem com aquilo que fazem (Vale, 2004). Assim, podemos registar, descrever e categorizar os comportamentos dos participantes no próprio contexto sem modificar a sua autenticidade (Gonçalves et al., 2021; Sousa, 2009).

O investigador pode assumir diferentes papéis quando está a observar, tendo uma posição interativa ou uma posição passiva (Vale, 2004). Na posição interativa ou observação participante, o observador tem contacto com os participantes e participa no contexto que está a observar. Na posição passiva ou observação não-participante, o observador, apesar de estar no local de estudo, mantém o distanciamento para não interferir nos comportamentos dos observados, sendo que estes não sabem que estão a ser observados (Gonçalves et al., 2021; Sousa, 2009; Vilelas, 2020).

Neste estudo adotaram-se ambas as observações, sendo a mais predominante a observação participante. No início de todas as atividades houve pequenos momentos de observação não-participante com o objetivo de observar a interação das crianças entre si e com o espaço exterior do JI. Além destas, houve também um momento de observação não-participante aquando do preenchimento da grelha de observação GO-Exterior (Bento, 2020). Durante a realização das atividades propostas para ou pelos participantes no espaço exterior, decorreu observação participante por parte da investigadora que interagiu de forma direta com os participantes e desempenhou um papel ativo.

Logo após terminarem as atividades, as observações realizadas com as crianças no JI foram registadas à medida que foram ocorrendo na forma de notas de campo, espontaneamente, de forma a reduzir as tendências seletivas e possíveis deturpações futuras (Sousa, 2009). A observação e os registos tiveram especial atenção na criatividade/imaginação, no trabalho colaborativo, nas atitudes e na utilização de elementos naturais por parte das crianças.

Grelha de observação GO-Exterior

No início do estudo foi aplicada a Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior, desenvolvida por Gabriela Bento (2020), com a finalidade de caracterizar e avaliar o espaço exterior de JI.

Esta grelha está organizada em duas partes: a ficha de caracterização e a grelha de observação organizada em 36 itens, divididos em seis categorias de análise.

Primeiramente foi completada a ficha de caracterização onde se identificou o espaço observado, o número e a faixa etária dos participantes, o número de elementos, tanto de crianças como de adultos que frequentam o espaço observado e o período de observação. De seguida, observou-se o espaço exterior e preencheram-se os 36 itens da grelha Go-Exterior (Bento, 2020) nas seguintes categorias de análise: (1) aparência global e identidade; (2) dimensão; (3) acessibilidade; (4) Manutenção e segurança; (5) oportunidades de ação; (6) estilo do adulto e rotinas. Cada categoria foi classificada e o sistema de pontuação é constituído por 3 pontos de cotação, em que 0 corresponde a “não se verifica”, 1 a “verifica-se parcialmente” e 2 a “verifica-se”. Depois da grelha preenchida foram cotadas as categorias. Para isso, adicionaram-se as cotações de cada alínea e dividiram-se pelo número de alíneas de cada categoria. Para se obter a percentagem de cada categoria multiplicaram-se 100. No final, criou-se um gráfico com base nas cotações obtidas que permitiu identificar os aspetos mais positivos e os aspetos a melhorar (Bento, 2020).

Registos fotográficos/audiovisuais

Atualmente, nas investigações qualitativas os registos fotográficos/audiovisuais são fundamentais como instrumento e recolha de dados.

As fotografias servem para analisar de forma mais detalhada determinados acontecimentos e permitem ter outra visão. Também são utilizadas para registar algum momento em específico permitindo que, posteriormente, sejam utilizadas para descrever uma determinada situação (Coutinho et al., 2009).

As vídeo-gravações e gravações áudio são um instrumento de observação direta e objetiva, uma vez que permitem repetir a observação de episódios tal como eles aconteceram as vezes que o observador necessitar. Desta forma, possibilitam uma nova visão sobre determinados acontecimentos (Sousa, 2009).

No decorrer de todas as atividades foram realizados vídeos e gravações áudio que, posteriormente, foram transcritos de forma integral. Também foram realizados registos fotográficos de cada atividade realizada.

Conversas informais

As conversas informais são um método de recolha de dados onde o investigador reúne os participantes no mesmo local com o objetivo de recolher informação através do diálogo entre os participantes sobre o tema da investigação. Através das conversas informais é rápido e fácil de contactar com os participantes e obter informação necessária para o estudo (Vilelas, 2020). O investigador tem previamente de definir as questões necessárias para assegurar o diálogo entre os participantes (Coutinho et al., 2009).

As conversas informais foram realizadas no final de cada atividade, exceto na primeira. Estas conversas foram realizadas no local ou perto do local onde foram implementadas as atividades, no qual a investigadora estendeu uma toalha no chão e os participantes sentaram-se em roda. As conversas informais tinham o objetivo de conhecer as ideias e sentimentos dos participantes sobre as atividades, indicando o que gostaram mais, menos e o que gostavam de mudar e acrescentar. As questões eram feitas para todos os elementos, no entanto, alguns não quiseram responder. As crianças tomaram a iniciativa de fazer as suas partilhas e, à vez, a EE dava oportunidade a cada uma de partilhar a sua opinião. Estas conversas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise.

Calendarização do estudo

O presente estudo decorreu entre outubro de 2023 e novembro de 2024, desenvolvendo-se em quatro fases.

Na primeira fase realizou-se a observação dos participantes e do contexto onde se realizou o estudo. A partir desta observação conheceu-se a rotina e horários do grupo, a personalidade, gostos e dificuldades de cada criança. Posteriormente, definiram-se as opções metodológicas e os instrumentos de recolha de dados que iriam ser utilizados. Além disto, elaboraram-se os consentimentos informados para os encarregados de educação.

Na segunda fase utilizou-se a grelha GO-Exterior (Bento, 2020) caracterizou-se o espaço exterior do JI e analisaram-se os dados obtidos, de forma a identificar os itens a melhorar deste espaço. De seguida, definiu-se e elaborou-se as propostas das atividades.

Na terceira fase implementaram-se as quatro atividades no espaço exterior e, no final de cada atividade, realizaram-se as conversas informais (exceto na primeira). A primeira atividade foi brincadeira livre onde a investigadora adotou uma posição menos participativa e menos intrusiva, onde as crianças puderam decidir ao que queriam brincar. Durante um intervalo, a investigadora brincou com as crianças ao que elas queriam sem impor nenhuma regra ou sugerir alguma brincadeira. Desta forma, foi possível criar maior ligação e perceber quais eram as brincadeiras favoritas de cada uma. A tabela 8 indica a data, as atividades e os objetivos de cada atividade implementada.

Tabela 8

Caracterização das atividades

Data	Atividade	Objetivos
14 de novembro	Brincadeira Livre	• Criar laços com as crianças; • Conhecer as suas brincadeiras preferidas;
27 de novembro	Mercado de Natal	• Observar como as crianças: • Resolvem os problemas;
13 de dezembro	Aldeia do Pai Natal e dos Duendes	• Interação entre si; • Utilizam os elementos naturais do espaço exterior;
10 de janeiro	Casas para os animais	• Analisar as atitudes das crianças.

Na quarta fase analisaram-se os dados recolhidos através da implementação das atividades, apresentaram-se as considerações finais deste estudo e concluiu-se o relatório final de PES.

A tabela 9 apresenta a calendarização das fases que constituem este estudo.

Tabela 9

Calendarização das atividades

Fase	Data	Procedimentos	Recolha de dados
I	outubro de 2023	- Definição do tema, dos objetivos e das opções metodológicas do estudo; - Definição dos métodos de recolha de dados - Seleção da grelha de observação; - Elaboração dos consentimentos informados para os encarregados de educação.	- Pesquisa e análise de documentos; - Observação não participante.
II	novembro de 2023	- Implementação e análise da grelha de observação; - Definição e elaboração das propostas de atividades.	- Observação não-participante; - Grelha de observação.
III	novembro de 2023 a janeiro de 2024	- Implementação das atividades com as crianças; - Realização das conversas informais.	- Observação participante; - Registos fotográficos e audiovisuais; - Conversas informais.
IV	janeiro a novembro de 2024	- Análise dos dados recolhidos; - Elaboração das considerações finais; - Conclusão do Relatório Final de PES.	

Procedimentos de análise de dados

Após a recolha de dados é necessário organizá-los, tratá-los e analisá-los para que depois sejam descritos. A análise dos dados recolhidos deve ser cuidadosa e sistemática, de modo a encontrar informação importante que responda às questões de investigação e verifiquem os objetivos do estudo (Sousa, 2009; Vale, 2004). Assim, a cada instrumento de recolha de dados corresponde um método de análise dos dados.

Inicialmente, procedeu-se à análise da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior (Bento, 2020) e, para isso, todas as categorias foram cotadas e, ainda foram registadas algumas anotações no campo de observações. Posteriormente, foi calculada a pontuação percentual dos dados em cada uma das categorias através do sistema de pontuação e interpretação disponibilizados pela autora Bento (2020). Através dos valores das categorias de análise foi possível caracterizar o espaço exterior, elaborar um gráfico com as pontuações e identificar os aspetos menos positivos da utilização deste espaço.

As atividades desenvolvidas com as crianças foram descritas e analisadas na forma de notas de campo para um melhor entendimento foram acompanhadas por fotografias. Os vídeos e as conversas informais foram transcritos na totalidade para mais tarde serem analisados.

Análise e discussão dos resultados

Neste subcapítulo vão ser apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo de toda a investigação, recorrendo à implementação da grelha GO-Exterior (Bento, 2020), à observação, aos registos fotográficos/audiovisuais, aos registos das conversas informais e às notas de campo das implementações das atividades. Na realização de um estudo os dados são fundamentais e, por isso, inicialmente apresenta-se a caracterização do espaço exterior realizada com base numa grelha (Bento, 2020). A partir desta análise identificaram-se os aspetos menos bons com o objetivo de os melhorar. De seguida, é feita a descrição e análise das atividades implementadas com as crianças.

Análise da caracterização do espaço exterior do JI

Um dos instrumentos de recolha de dados foi a Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior de (Bento, 2020), como já foi referido anteriormente. A grelha foi aplicada no espaço exterior do JI onde se realizou a PES e, desta forma, foi possível caracterizar este espaço a partir dos resultados obtidos.

Na ficha de caracterização foi possível registar que 132 crianças utilizam, em simultâneo, o espaço exterior e a sua faixa etária varia entre os três e os nove anos. Além disso, registou-se o número que integra o grupo observado, sendo estas 20 crianças, com idade compreendidas entre os três e cinco anos. A observação durou, aproximadamente, 30 minutos e estavam dois adultos a acompanhar o grupo.

De seguida são apresentadas as pontuações obtidas relativamente a cada um dos critérios em cada uma das categorias. A primeira categoria é a aparência global e identidade (Tabela 10).

Tabela 10

Aparência global e identidade

C1. Aparência global e identidade	Pontuação
1. O espaço de brincar no exterior possui um aspeto cuidado e agradável.	2
2. O espaço apresenta uma identidade própria, que espelha características e interesses dos utilizadores e o meio em que está inserido.	2

3. O brincar nos espaços exteriores está previsto nos projetos, planos educativos e/ou regulamento interno enquanto elemento identitário do contexto educativo.	2
---	---

Nota: Pontuação: 0 – Não se verifica; 1 – Verifica-se parcialmente; 2 – Verifica-se.

O item 1 avalia o aspeto do espaço de brincar no exterior. Assim, este foi pontuado com um 2, uma vez que o espaço é cuidado, agradável de se estar e apresenta uma boa organização e definição de diferentes zonas de brincadeira. É importante que os espaços tenham este tipo de características, pois promovem uma maior criatividade das crianças nas diferentes atividades (Hanscom, 2018). O item 2 diz respeito à forma como o espaço está idealizado e se vai ao encontro dos gostos e dos interesses das crianças. Assim, este item foi pontuado com 2, pois espelha a identidade da escola e do meio, sendo um espaço do agrado das crianças e dos adultos. Contém estruturas e materiais locais que foram acrescentados de acordo com as sugestões dos utilizadores, como uma casa de madeira, pneus e diversos troncos, entre outros. O item 3 questiona se o brincar nos espaços exteriores está inserido nos projetos, planos educativos e/ou regulamento interno do JI. Este item foi pontuado com 2, uma vez que o brincar nos espaços exteriores está inserido num projeto que consiste em desenvolver atividades educativas e lúdicas no espaço exterior. No âmbito deste projeto, a escola já proporcionou aos alunos mais elementos naturais, uma horta pedagógica e locais para jardinagem.

A segunda categoria diz respeito à dimensão (Tabela 11).

Tabela 11

Dimensão

C2. Dimensão	Pontuação
4. O espaço exterior possui uma dimensão adequada ao número de crianças que utilizam o espaço em simultâneo.	2
5. Uma área grande, sem obstáculos, está disponível para atividade em grande grupo, como corridas, dança, jogos de grupo, etc.	2
6. Áreas mais reservadas, propiciadoras de maior intimidade e conforto estão disponíveis.	0

Nota: Pontuação: 0 – Não se verifica; 1 – Verifica-se parcialmente; 2 – Verifica-se.

O item 4 é referente à dimensão do espaço exterior e a sua adequação ao número de crianças que o frequentam. Este item foi pontuado com um 2, uma vez que os dois grupos do JI e as turmas do 1.º CEB são distribuídos pelas diferentes áreas que constituem o espaço exterior. Desta forma, cada área é partilhada pelas crianças, mas essa área nunca é partilhada por mais do que os dois grupos ou duas turmas e, por isso, as crianças têm mais espaço para brincarem livremente. O item 5 refere-se à disponibilidade de uma área ampla de forma a permitir o desenvolvimento de diversas atividades. Foi pontuado com 2, uma vez que todas as áreas de brincadeira têm áreas abertas possibilitando a sua utilização para diferentes atividades. Como o espaço exterior não possui áreas que permitam às crianças ter maior intimidade e conforto, o item 6 foi pontuado com 0. Estes tipos de espaços são essenciais para que as crianças se possam refugiar quando sentirem necessidade, afastando-se do grupo (Bento, 2020; Bilton et al., 2017).

A terceira categoria diz respeito à acessibilidade (Tabela 12).

Tabela 12

Acessibilidade do espaço exterior

C3. Acessibilidade	Pontuação
7. No acesso à zona de brincar no exterior existe um espaço de transição (vestíbulo ou telheiro), onde são realizadas atividades de preparação das crianças (e.g. vestir casacos e calçar galochas) e/ou brincadeiras mais resguardadas.	1
8. A sala de atividades pertencente ao grupo observado possui acesso direto à zona de brincar no exterior ou a um espaço de transição.	2
9. Existem áreas de circulação amplas e bem definidas.	2
10. Existem espaços dedicados à utilização de brinquedos com rodas, evitando-se que esta atividade prejudique outras brincadeiras paralelas.	1
11. As crianças movimentam-se livremente entre diferentes espaços (e.g. transitam entre o interior e o exterior), existindo a possibilidade de separação do grupo e o afastamento do adulto.	1
12. Os espaços de arrumação dos recursos de brincar no exterior são funcionais.	0
13. Os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças.	0

Legenda: Pontuação: 0 – Não se verifica; 1 – Verifica-se parcialmente; 2 – Verifica-se.

O item 7 questiona se existe um espaço de transição para auxiliar na preparação das crianças para irem brincar no espaço exterior com diferentes condições atmosféricas e que permita a realização de brincadeiras de forma mais resguardada. Este item foi pontuado com 1, uma vez que existe uma área de transição, no entanto é utilizada para atividades de expressões plásticas e onde se guardam os casacos. Além disso, não existe um local para guardar galochas, pois quando está a chover, as crianças não vão para o exterior. As zonas mais resguardadas também não existem no espaço exterior. A sala de atividades tem uma porta que dá acesso ao espaço de transição e outra porta que dá acesso direto ao espaço exterior do JI, onde as crianças têm acesso a qualquer lugar do espaço exterior, por isso, o item 8 foi pontuado com 2. O item 9 refere-se à existência de áreas de circulação amplas e bem definidas e foi pontuado com 2, uma vez que o espaço exterior tem diversas zonas de circulação entre as brincadeiras. Estes percursos facilitam a circulação das crianças pelas diferentes brincadeiras promovendo, assim, a sua autonomia (Bento, 2020). O item 10 questiona a existência de espaços dedicados à utilização de brinquedos com rodas para evitar que estes prejudiquem as restantes brincadeiras. Este item foi pontuado com 1, uma vez que existe um espaço para as crianças brincarem com brinquedos com rodas, como triciclos, no entanto, por decisão dos adultos, estes não são disponibilizados. O item 11 diz respeito à liberdade que as crianças têm para se deslocarem entre o espaço exterior e interior podendo afastar-se do grupo e do adulto. Este item foi pontuado com 1, pois as crianças apenas podiam deslocar-se para o interior se pedissem autorização a um adulto e explicassem o que iam fazer. O item 12 permite avaliar se os espaços de arrumação dos recursos de brincar no exterior são funcionais e o item 13 se os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças. Estes dois itens foram pontuados com 0, uma vez que os recursos não estão acessíveis para as crianças e o espaço de arrumação também não é organizado. Além disso, as crianças só têm acesso a pneus, apesar do JI ter pás, formas de areia, triciclos, entre outros guardados numa arrecadação

A quarta categoria diz respeito à manutenção e segurança (Tabela 13).

Tabela 13*Manutenção e condições de segurança do espaço exterior*

C4. Manutenção e segurança	Pontuação
14. O espaço de brincar no exterior apresenta condições de segurança e higiene adequadas (e.g. delimitações físicas bem definidas e em boas condições; zonas de perigo devidamente sinalizadas; separação da zona de circulação automóvel; ausência de lixo).	2
15. Existem procedimentos de manutenção implementados que garantem a arrumação e limpeza de espaços e materiais.	2
16. O espaço exterior possui áreas que oferecem proteção em situações de sol e/ou chuva (e.g. toldos, telheiros, pérgulas, árvores).	1
17. As crianças possuem vestuário e equipamento adequados a diferentes condições atmosféricas (e.g. no Verão têm chapéus, protetor solar e garrafas de água, no Inverno têm gorros, galochas e fatos impermeáveis).	1
18. As crianças são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidar do espaço (e.g. regar, plantar, arrumar).	2
19. As regras e os limites associados ao brincar no espaço exterior são explicados às crianças e, sempre que possível, estas participam na sua definição.	1

Nota: Pontuação: 0 – Não se verifica; 1 – Verifica-se parcialmente; 2 – Verifica-se.

O item 14 refere-se às condições de segurança e de higiene adequadas no espaço exterior e foi atribuída a pontuação de 2, uma vez que não foram observados lixo no chão e havia três caixotes de lixo para as crianças colocarem os resíduos. Era evidente a preocupação por parte dos adultos para transmitir às crianças hábitos de preservação do meio ambiente. Não existiam zonas de perigo e havia um muro de vedação que impossibilitava as crianças de terem contacto com os carros. Os espaços de brincadeira devem ser seguros, mas devem ser, ao mesmo tempo, desafiantes segundo os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, de forma que as experiências não sejam nem muito fáceis nem muito difíceis (Bilton et al., 2017; Neto, 2020). O item 15 diz respeito aos procedimentos de manutenção com o intuito de garantir a arrumação e limpeza dos espaços e materiais. A este item foi atribuído a pontuação de 2, pois havia manutenção diária por parte das funcionárias como varrer, esvaziar os caixotes do lixo e, ainda havia pontualmente o apoio da junta de freguesia na limpeza do espaço exterior, relativamente à limpeza das ervas, folhas, aparar as sebes, cuidar da horta, limpar as calçadas. Além disso, ainda havia a manutenção de materiais danificados. Relativamente

à arrumação, havia uma pequena sala para guardar os materiais, no entanto, não estava organizada. O item 16 questiona a existência de zonas de proteção em situações de sol ou chuva, a este item foi atribuído a pontuação 1, uma vez que existiam diversas árvores onde as crianças se podiam resguardar do sol, no entanto, para a chuva havia apenas um pequeno coberto, mas não tinha espaço para todas as crianças. O item 17 avalia se o vestuário e o equipamento eram adequados a diferentes condições atmosféricas. Este item foi pontuado com 1, porque as crianças tinham chapéus de sol e garrafas de água. No entanto, para a chuva a escola não tinha materiais para proteção, desta forma, quando estava a chover as crianças ficam no interior. O item 18 questiona o envolvimento das crianças nas atividades relacionadas com o cuidar do espaço, sendo que foi avaliado com 2, pois as crianças, no que era possível, estavam envolvidas em tarefas como apanhar as folhas do chão, ajudar a varrer e, também eram envolvidas na plantação na horta. O item 19 é referente às regras e limites relacionados com o brincar no espaço exterior e se as crianças participam na sua definição. Este item foi pontuado com 1, porque os adultos explicavam às crianças o que podiam ou não fazer e, em certos casos, como jogos e na utilização dos materiais participam na realização das regras.

A quinta categoria diz respeito às oportunidades de ação (Tabela 14).

Tabela 14

Oportunidades de ação das crianças no espaço exterior

C5. Oportunidades de ação	Pontuação
20. O espaço exterior apresenta diferentes superfícies que podem ser utilizadas pelas crianças.	2
21. O espaço exterior apresenta variações no relevo.	2
22. O espaço exterior possui estruturas fixas ou semifixas, relacionadas com diferentes tipos de brincar.	2
23. O espaço contém zonas de brincar que incluem elementos naturais.	2
24. Estão disponíveis diversos objetos em quantidade e em qualidade para as crianças utilizarem.	1
25. Estão disponíveis materiais naturais em quantidade e em qualidade.	2
26. As crianças iniciam atividades de forma autónoma.	2

27. O espaço oferece desafios com níveis de dificuldade distintos, adequados ao nível de desempenho das crianças, criando assim oportunidades para o confronto com o risco. 1

Nota: Pontuação: 0 – Não se verifica; 1 – Verifica-se parcialmente; 2 – Verifica-se.

O item 20 avalia se existem diferentes superfícies no espaço exterior que possam ser utilizadas pelas crianças. Este item foi pontuado com 2, uma vez que existiam zonas com areia, casca de pinheiro, cimento e terra. O item 21 avalia as variações do relevo no espaço exterior, sendo que foi pontuado com 2, pois havia zonas planas, zonas com declives e zonas com degraus. É importante que o espaço exterior apresente zonas com rampas, degraus, buracos, montes, túneis, uma vez que potencia brincadeiras de risco que são importantes para a criança gerir o risco e aperfeiçoar as suas competências (Bento, 2020; Bilton et al., 2017). O item 22 questiona a existência de estruturas fixas ou semifixas que proporcionam diferentes brincadeiras. Este item foi pontuado com 2, porque o espaço exterior contém várias estruturas como escorrega, baloiço, estruturas para trepar, rampas, bancos, mesas de *ping pong* e uma casinha. Estes tipos de estruturas contribuem para diferentes e significativas oportunidades sensoriais e ajudam a construir brincadeiras simbólicas permitindo o desenvolvimento das crianças (Hanscom, 2018). O item 23 avalia se os espaços de brincar incluem elementos naturais, sendo que foi atribuído a pontuação de 2, pois no espaço exterior existem zonas de areia, terra, caruma, pinhas, paus arbustos, herbáceas, árvores, troncos móveis que cumprem várias funções e, ainda, um jardim de insetos e casas de pássaros. Os elementos naturais caracterizam-se por serem multissensoriais e multifuncionais, o que origina mais curiosidade e interesse por parte das crianças na sua manipulação. Quanto maior for a diversidade de elementos naturais maior a quantidade de estímulos e brincadeiras das crianças e, por sua vez, maiores as aprendizagens (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018). O item 24 questiona a disponibilidade de objetos para que as crianças possam usar nas suas brincadeiras. Este item foi pontuado com 1, uma vez que estão sempre disponíveis pneus e troncos para as crianças brincarem. No entanto, apesar de terem brinquedos de areia e triciclos não estão disponíveis para as crianças e, por isso, estão sempre arrumados numa sala. A disponibilidade de materiais, sobretudo materiais soltos, enriquecesse as brincadeiras ao ar livre, uma vez que as crianças podem manipulá-los

sendo materiais bastante versáteis (Bilton et al., 2017; Maxwell et al., 2008). O item 25 refere-se à quantidade e qualidade dos materiais naturais disponíveis, sendo que foi atribuída a pontuação de 2, porque as crianças têm sempre acesso a paus, areia, folhas, terra, bolotas, pinhas, frutos e alguns animais. Autores como Daly e Beloglovsky (2020), Dillon (2018), Flannigan e Dietze (2018) e Gull et al. (2019) defendem que este tipo de peças enriquecem os espaços de brincadeira. O item 26 avalia se as crianças têm autonomia para iniciar brincadeiras e a pontuação foi 2, uma vez que as crianças tinham total liberdade para brincarem ao que quisessem desde que fosse na zona delimitada pela auxiliar. O item 27 avalia se o espaço oferece desafios com diferentes dificuldades para o desenvolvimento das crianças. A pontuação atribuída foi 1, porque existiam poucas zonas com desafios, apenas algumas árvores e estruturas fixas para trepar. É importante que o espaço exterior ofereça brincadeiras desafiantes, que envolvam risco, mas que não sejam perigosas, para que as crianças tenham mais oportunidades de se desenvolverem em diferentes competências (Hanscom, 2018). Além disso, as brincadeiras devem ser criadas segundo os diferentes níveis de desenvolvimento para que não sejam nem muito difíceis criando frustração nem muito fáceis criando desinteresse (Bento, 2020; Neto, 2020).

A sexta categoria diz respeito ao estilo do adulto e rotinas (Tabela 15).

Tabela 15

Estilo do adulto e rotinas

C6. Estilo do adulto e rotinas	Pontuação
28. As crianças brincam no espaço exterior com regularidade.	1
29. O tempo passado no espaço exterior apresenta uma duração adequada para o desenvolvimento de brincadeiras significativas e progressivamente mais complexas.	1
30. Existe uma preocupação em partilhar e envolver as famílias na vivência do espaço exterior.	1
31. O adulto propõe atividades de carácter livre, possibilitando-se outras iniciativas paralelas.	0
32. O adulto procura estabelecer ligações entre o que acontece no interior e no exterior.	0
33. O adulto promove a autonomia da criança e a cooperação entre pares.	0
34. O adulto mostra entusiasmo e satisfação durante o tempo passado ao ar livre.	1
35. O adulto apoia e acompanha as crianças durante o brincar.	0

36. A utilização de outros espaços exteriores pertencentes à comunidade acontece com regularidade.

1

Nota: Pontuação: 0 – Não se verifica; 1 – Verifica-se parcialmente; 2 – Verifica-se.

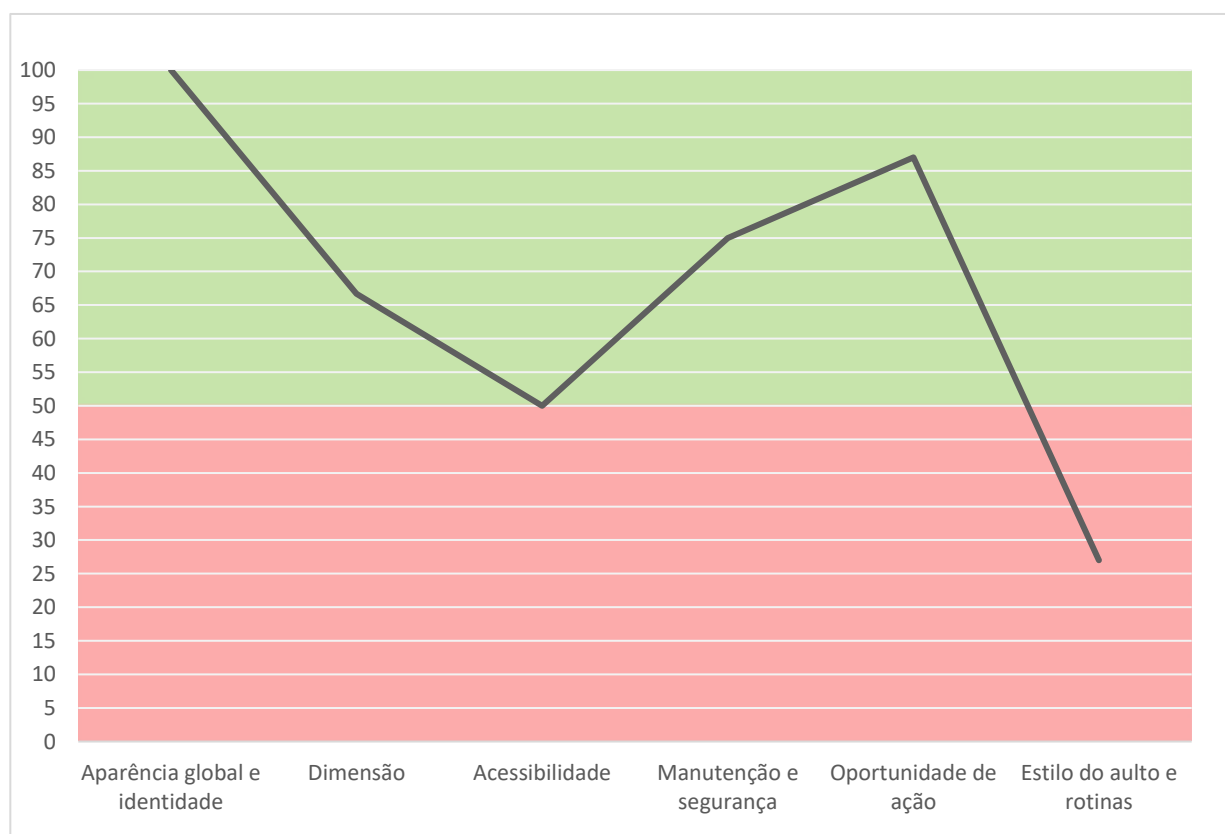
O item 28 avalia a regularidade com que as crianças brincam no exterior. A pontuação atribuída a este item foi 1, pois as crianças tinham oportunidade de brincar no exterior no intervalo da manhã e na hora do almoço. No entanto, quando está a chover ou o piso está molhado, as crianças ficavam no interior a brincar. O item 29 questiona o tempo que as crianças passam no exterior é adequado para que desenvolvam brincadeiras significativas. A pontuação atribuída foi 1, porque o tempo passado no exterior é repartido ao longo do dia. As crianças têm 30 minutos durante o intervalo e 1 hora na hora do almoço. O tempo passado ao ar livre deve ser privilegiado de forma que as crianças possam satisfazer as suas necessidades psicológicas, biológicas e sociais através das experiências vividas no espaço exterior (Neto, 2020). O item 30 é referente à preocupação de envolver e partilhar com as famílias as vivências no espaço exterior e foi pontuado com 1, porque os pais são convidados, pontualmente, para ajudarem em atividades como a horta. Além disso, a associação de pais já colaborou na pintura de vários elementos do espaço exterior. O item 31 avalia se o adulto propõe atividades no espaço exterior e o item 32 avalia se o adulto faz ligações entre os acontecimentos no interior e exterior. Ambos os itens foram pontuados com 0, uma vez que os adultos não propunham atividades para as crianças realizarem e, por isso, não era possível fazerem ligações entre o que acontecia no interior e no exterior. O item 33 questiona se o adulto promove a autonomia da criança e cooperação entre pares e foi pontuado com 0, porque, por norma, os adultos é que tinham de resolver os conflitos existentes entre as crianças e, na saída para o exterior, tinham de lembrar as crianças de vestir os casacos. O item 34 avalia o entusiasmo e satisfação por parte do adulto durante o tempo ao ar livre. Este item foi pontuado com 1, porque os adultos vigilantes apenas permaneciam a observar as crianças sem nunca intervir com as mesmas. Apenas a educadora, pontualmente, procurava realizar atividades com as crianças mostrando entusiasmo. O item 35 questiona o apoio e acompanhamento do adulto durante o brincar e foi pontuado com 0, uma vez que o adulto era sempre vigilante, não tendo um papel interveniente ativo, encontrando-se apenas a vigiar para evitar acidentes. O

adulto, no espaço exterior, deve ter vários papéis no momento de brincar, nomeadamente o de monitor, interventor, facilitador, fornecedor de informação e mentor e deve ter sempre o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas e lúdicas às crianças usufruindo sempre da natureza e do que ela nos oferece (Nelson, 2012). O item 36 questiona a utilização de espaços exteriores pertencentes à comunidade e foi atribuída a pontuação de 1, porque eram raras as saídas para locais pertencentes à comunidade.

De acordo com o modelo de cotação na grelha Go-Exterior (Bento, 2020), com base no cálculo da pontuação percentual em cada uma das categorias foi possível obter um valor médio de cada categoria que originou um gráfico (Figura 3) que auxilia a caracterizar o espaço.

Figura 3

Gráfico de caracterização geral do espaço obtido através da utilização da grelha Go-Exterior (Bento, 2020)



De acordo com o sistema de pontuação e interpretação da escala utilizada efetuou-se a caracterização percentual global do espaço exterior do JI de forma a perceber se este contém as condições necessárias para a realização das potencialidades pedagógicas do brincar no espaço exterior. Se a pontuação for superior a 50% considera-

se que o espaço tem condições essenciais, mas há sempre possibilidade de intervenção para melhoramento. Caso a pontuação seja igual ou inferior a 50% considera-se que o espaço não tem as condições essenciais e, por isso, são necessárias intervenções para melhorar o espaço com diversos e desafiantes estímulos.

A pontuação percentual relativa à classificação global do espaço calculada foi de 67,61% ($C1_100\% + C2_66,7\% + C3_50\% + C4_75\% + C5_87\% + C6_27\% = 413,7 \div 6 = 67,61\%$), o que significa que o espaço apresenta as condições necessários, no entanto, tal como foi referido anteriormente, poderá ser melhorado. É fundamental que se realize uma análise mais detalhada através da pontuação média adquirida em cada categoria, de forma, a identificar as fragilidades e os aspetos que carecem de maior intervenção. Ao examinar o gráfico (Figura 3) é possível identificar que há somente uma categoria abaixo dos 50 pontos, sendo esta a categoria referente ao estilo do adulto e rotinas (C6), o que revela ser a categoria que necessita de mais intervenção (27%). Também é possível observar que a categoria da acessibilidade (C3) teve uma pontuação de 50 pontos, o que significa que esta categoria também precisa de intervenção. As restantes categorias obtiveram pontuações positivas sendo que a que teve maior pontuação foi a aparência global e identidade (C1 - 100%) e, por isso, é importante destacar as boas praticas relativamente a esta categoria. Seguem-se as restantes categorias com pontuação positiva: dimensão (C2 - 66,7%), manutenção e segurança (C4 - 75%) e, por fim, oportunidade de ação (C5 - 87%).

Discussão dos resultados

Após a observação do gráfico é importante refletir e discutir os dados obtidos segundo a literatura utilizada anteriormente. O espaço exterior é um espaço importante para as crianças desenvolverem variadas brincadeiras que lhes permitam estar em contacto com diversos estímulos. Para que estas oportunidades ocorram é importante a organização do espaço e os diferentes estímulos que este espaço oferece.

O espaço exterior é um dos espaços preferidos das crianças. Por esta razão, o espaço deve conter estímulos ricos e variados oferecendo diversas oportunidades de desenvolverem brincadeiras livres (Neto & Lopes, 2023). Desta forma, deve haver uma preocupação frequente em manter o espaço organizado (Hanscom, 2018).

A dimensão do espaço está de acordo com o número de crianças que o utilizam, tal como foi identificado aquando da aplicação da grelha. No entanto, neste espaço não foram identificadas zonas reservadas que permitam que a criança tenha privacidade. Estes espaços são importantes, uma vez que permitem que a criança se encontre consigo mesma, com outros e com o espaço (Hanscom, 2018). Por esta razão, é importante a criação de espaços com estas características, tais como tendas e abrigos. Seria possível construir vários abrigos perto do local dos baloiços, uma vez que aquela zona é composta por várias árvores que ajudariam a fixar lonas impermeáveis para, caso chovesse, as crianças pudessem continuar no local. Este local seria composto por diversas almofadas e tapetes para que as crianças se sentissem confortáveis. Ainda podiam ter caixas transparentes com diferentes materiais, como legos e livros, de forma a enriquecer o local.

No que diz respeito à categoria acessibilidade, é importante educar crianças para que sejam responsáveis e autónomas e, para isso, devem ser concedidos locais para que possam desenvolver as suas tarefas (Ferland, 2006). Desta forma, seria importante que os espaços de arrumação exteriores do JI fossem repensados tornando-os funcionais e acessíveis às crianças (Hanscom, 2018; Neto, 2020) para que tivessem acesso e pudessem escolher os materiais que querem utilizar e no final da utilização, os pudessem arrumar de forma autónoma. Desta forma, as crianças têm maior autonomia, liberdade e opção de escolha e organização dos materiais (Ferland, 2006; Hanscom, 2018; Neto, 2020). A proposta para melhorar esta categoria seria reaproveitar o local de arrumações, mas organizá-lo por categorias. Definir e identificar cada zona: zona da areia, mesas de ping-pong, campo de futebol, campo de basquetebol, carrinhos, entre outros. Desta forma, as crianças sabiam em que zona estaria o que queriam e, por isso, não iriam procurar por todo o local, uma vez que havia zonas específicas para cada material. No final, tinham de voltar a colocar na respetiva zona o que utilizaram.

Na categoria da manutenção e segurança, é necessária a criação de proteções em situações de sol e/ou chuva, sendo que já existem várias árvores para proteger as crianças do sol, no entanto, não existe nenhuma zona para a proteção da chuva. Além disso, seria fundamental que as crianças tivessem vestuário e calçado adequado para que pudessem brincar livremente no espaço exterior em qualquer condição atmosférica (Neto, 2020). Assim sendo, sugere-se que cada criança tivesse um fato impermeável que

seria guardado num cabide junto da porta da sala e galochas, sendo que estas seriam guardadas no coberto da entrada para que o edifício não ficasse sujo com lama. Inicialmente, seriam os adultos a vestir os fatos para que as crianças ficassem a perceber como é que os tinham de apertar mas, com o passar do tempo, as crianças iam tendo autonomia para os vestir sozinhos.

As oportunidades de ação são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e, por essa razão, é importante que as crianças tenham materiais e estruturas diversificados e em qualidade para que os possam utilizar durante as suas brincadeiras. Além dos diferentes materiais, o espaço deve ter diferentes superfícies. Apesar do espaço exterior oferecer algumas superfícies como pisos de areia, cimento e terra e estruturas distintas, como uma estrutura de escalada seria importante haver mais variedade, como zonas com alturas diferentes, buracos, túneis, estruturas de equilíbrio, de forma a criar desafios e riscos para que as crianças possam aprender a identificá-los e geri-los (Bento, 2015; Bilton et al., 2017).

A categoria do estilo do adulto e rotinas é a que teve menor pontuação (27%). Assim, é fundamental que seja feita uma reflexão sobre o comportamento do adulto durante o brincar das crianças. É importante que o adulto desempenhe diversos papéis durante o brincar tais como monitor, interveniente/juiz/protetor, facilitador, fornecedor de informação, mentor/guia, provocador e fornecedor. O adulto tem uma grande importância nas brincadeiras das crianças, porque através das suas intervenções pode auxiliar as crianças permitindo que estas desenvolvam novas aprendizagens (Nelson, 2012). Durante a observação e preenchimento da grelha foi possível observar que os adultos apenas desempenham o papel de interveniente, sendo este o que ensina as crianças a lidar com conflitos. No entanto, os adultos do JI deviam interagir com as crianças desempenhando os diversos papéis durante o brincar, de forma a fazerem partes das brincadeiras das crianças, mas devem assumir um papel de segundo plano. Ou seja, devem saber observar e responder às questões que as crianças colocam e não guiarem as brincadeiras nem dizer às crianças o que devem fazer. Estas devem ter o seu tempo de aprendizagem sem que seja apressado, porque quanto mais pressão elas sentem mais inibidas ficam (Nelson, 2012). Através destas observações, decidiu-se intervir mais em concreto nesta categoria de forma a experienciar possibilidades de ação e, ao mesmo tempo, analisar as interações das crianças entre si e com o adulto. Além

da importância do desempenho destes papéis também seria importante dinamizar atividades no espaço exterior que envolvam as famílias com maior regularidade.

É fundamental intervir nas categorias que obtiveram menor pontuação sem nunca esquecer as outras, uma vez que podem ser sempre melhoradas para tornar o espaço exterior rico e com diversas experiências enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças. Tendo em conta as observações feitas e os dados obtidos através da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior de Bento (2020) prepararam-se quatro atividades no exterior, uma vez que o grupo gostava de o explorar e só tinha essa oportunidade durante os intervalos onde o espaço era partilhado com outras crianças. Além disso, proporcionaram-se momentos onde as crianças tinham disponíveis diferentes objetos para enriquecer as brincadeiras, e, em todas as atividades, as crianças tinham a presença de um adulto. Assim, ao longo das atividades a EI assumiu diferentes papéis: monitor, interveniente, juiz, protetor, facilitador, fornecedor de informação, mentor, fornecedor e organizador, de forma a analisar de que forma é que a participação em atividades no exterior do JI contribui para o desenvolvimento de competências em crianças em idade Pré-Escolar.

Apresentação das atividades desenvolvidas

De forma a intervir nos aspetos menos positivos identificados a partir do preenchimento da Grelha GO-Exterior de Bento (2020), a acessibilidade e o estilo do adulto e rotinas, de acordo com o que preconiza Nelson (2012) e seguindo as ideias e gostos das crianças foram desenvolvidas quatro atividades. A primeira atividade era livre e a EI teve a possibilidade de observar e interagir com as crianças enquanto elas estavam a brincar. As restantes atividades estavam organizadas da mesma forma: começavam com um momento de brincadeira e, de seguida, existia um segundo momento, conversas informais, onde as crianças, em roda, tinham a oportunidade de refletir sobre a atividade que decorreu, como por exemplo, se gostaram ou não da atividade, se gostariam de voltar a repetir e o que alterariam. Na terceira e quarta atividade as crianças tinham de fazer construções. Por esta razão, e para que houvesse um momento de partilha sobre o que cada um construiu, as crianças, à vez, explicavam e mostravam ao grupo o que tinham construído. Assim, todas as crianças tinham a oportunidade de falar e de explicar o que decidiram fazer. Este momento era realizado antes das conversas informais.

1.ª Atividade – Brincadeira Livre

A atividade “Brincadeira Livre” foi realizada num momento em que as crianças estavam a brincar livremente, de forma não estruturada, no espaço exterior. Esta atividade surgiu de forma a apoiar e acompanhar as crianças durante o brincar, criar laços com as crianças e compreender as brincadeiras que o grupo preferia para ter em conta na definição das atividades seguintes. Estavam também definidos objetivos que estão presentes na Área de Formação Pessoal e Social das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, tais como a independência e autonomia: saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; e adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades; Na consciência de si como aprendiz: cooperar com os outros no processo de aprendizagem; E na convivência democrática e cidadania: respeitar a diversidade e socializar-se com os outros (Silva et al., 2016) . Para concretizar estes objetivos a EI observou e interagiu com as crianças ao longo de toda a brincadeira.

Enquanto as crianças estavam a brincar, a EI passou pelos grupos e questionou as crianças se podia brincar com elas. Todas as crianças aceitaram a presença da EI durante as brincadeiras. Desta forma, a EI pode brincar com as crianças à apanhada (Figura 4), procurar animais e fazer casas para eles (Figura 5). As crianças, ainda, quiseram conversar com a EI para a conhecerem melhor.

Figura 4

Jogo da apanhada



Figura 5

Procurar e fazer casas para os animais



De forma a atingir os objetivos definidos para esta brincadeira, observou-se que não estavam disponíveis objetos em quantidade e qualidade para as crianças utilizarem enquanto estavam no exterior, apenas tinham acesso a materiais que se encontravam permanentemente no exterior, como pneus e troncos de madeira. Assim, surgiu a segunda atividade, “Mercado de Natal” de forma a melhorar o aspeto referido anteriormente que se encontra na Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior de Bento (2020), permitindo que as crianças possam utilizar brinquedos que existem no JI, mas não são utilizados, porque não estão disponíveis para as crianças e também elementos naturais.

Além disso, verificou-se que as crianças gostavam de passar o seu tempo no espaço exterior, mais concretamente na zona da areia. Gostavam de a explorar e imaginar o que podiam fazer com ela. Também mostravam grande entusiasmo quando encontravam algum animal durante o seu tempo no exterior. Assim, surgiram a terceira atividade, “Aldeia do Pai Natal e dos sete Duendes” e a quarta atividade, “Casas para os animais”.

Ao longo desta primeira atividade, também se observou que o adulto que acompanhava as crianças naquele momento mostrava uma atitude de vigilante, não demonstrando entusiasmo e satisfação. Por isso, e para melhorar a categoria menos boa da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior de Bento (2020), as crianças tiveram a presença do adulto para as incentivar, acompanhar e apoiar ao longo de todas as atividades.

2.ª Atividade – Mercado de Natal

A atividade “Mercado de Natal” tinha como objetivos de investigação observar como as crianças: resolvem problemas, interagem entre si, utilizam os elementos naturais do espaço exterior; e analisar as suas atitudes enquanto brincam. Além disso, estavam também definidos objetivos que estão presentes na Área de Formação Pessoal e Social das OCEPE (Silva et al., 2016), tais como a construção da identidade e autonomia: reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. Na independência e autonomia: saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; e adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades. Na

consciência de si como aprendente: ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se colocam; e cooperar com os outros. Na convivência democrática e cidadania: respeitar a diversidade e socializar-se com os outros. Na área da expressão e comunicação, no domínio da educação física: cooperar em situações de jogo, respeitando regras; e dominar movimentos como andar de triciclo. No domínio da educação artística, subdomínio do jogo dramático/ teatro: utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significado múltiplos em situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com os outros; e inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, na componente da comunicação oral: compreender mensagens orais em situações de comunicação diversas de comunicação; e usar a linguagem oral em contextos, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. No domínio da matemática, na componente de números e operações; identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens e escrita de números); e resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração. Para concretizar estes objetivos a EI observou as crianças e interveio ao longo de toda a atividade.

Esta atividade é a mais estruturada de todas as dinamizadas, uma vez que as crianças tinham de cumprir algumas regras (Ferland, 2006). Além disso, já eram fornecidos alguns materiais/brinquedos às crianças e estavam definidos três grupos: produtores, vendedores e compradores, sendo que cada grupo tinha locais específicos para estar no espaço exterior. Apesar destas regras, as crianças tinham o poder de decidir as suas ações durante a atividade, promovendo a sua autonomia e poder de escolha. As crianças foram divididas em três grupos pela EI e, cada grupo representava os papéis por, aproximadamente, quinze minutos e depois as crianças trocavam de grupo. Estas trocas aconteceram três vezes para que todas as crianças tivessem a oportunidade de desempenhar os três papéis. Na quarta e última vez, cada criança decidiu que papel é que queria desempenhar e estas, autonomamente, dividiram-se de forma uniforme pelos grupos.

Esta atividade consistia em imitar um mercado, onde as crianças vendiam os produtos que construíam. O tema do mercado era o Natal, uma vez que estavam

próximos de celebrar esta festividade e era esse o tema que o grupo estava a trabalhar no momento.

De forma a dar mais realismo a esta atividade, a EI criou um cartaz para colocar na entrada que dava acesso às barracas das crianças (Figura 6).

Figura 6

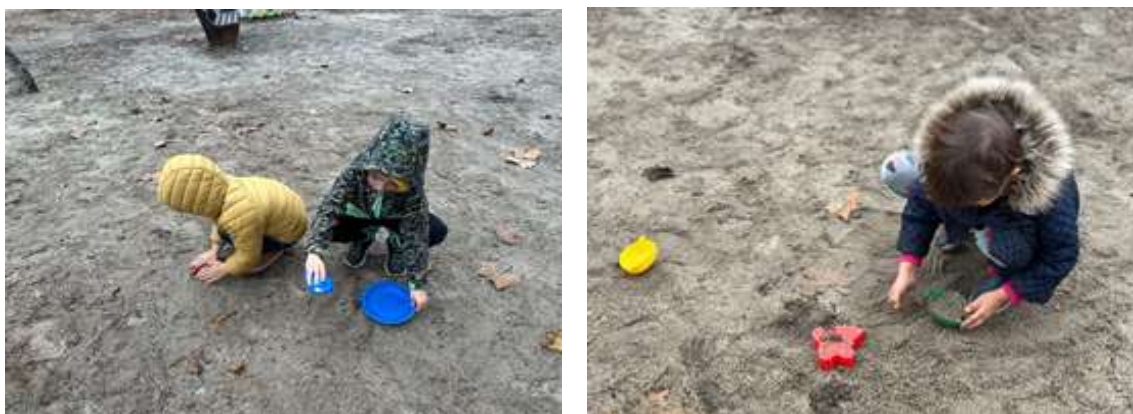
Cartaz do Mercado de Natal



Os produtores tinham a tarefa de produzir os materiais que os vendedores iam vender (Figura 7). Tinham formas para fazer bolos de areia, baldes, rochas e podiam apanhar folhas, paus e outros elementos naturais. A EI também lhes tinha disponibilizado bolotas. Os produtores tinham o seu próprio local de trabalho, uma mesa de *ping-pong* (Figura 8), para colocarem os seus produtos finais para que depois os vendedores pudessem ir buscar e vender nas suas bancas. Os “bolos” eram colocados em pratos de plástico e panelas que o grupo tinha disponíveis na sala.

Figura 7

Produtores



Nota: Produtores a criarem os “bolos” (de areia) para os vendedores.

Figura 8

Banca dos produtores



Os vendedores dividiram-se em três pequenos grupos e utilizavam duas mesas como bancas, para além de uma banca fornecida pela EI, e tinham uma caixa registadora em cada uma. Nas bancas expunham os seus produtos para quando os compradores passassem pudessem escolher o que queriam comprar (Figura 9). Os vendedores é que decidiam quanto é que queriam por cada produto, mas este não podia ultrapassar as cinco conchas/seixos. Inicialmente, eram os vendedores que iam às bancas dos produtores pegarem nos produtos que queriam, no entanto, à medida que a atividade se desenrolou, os produtores começaram a levar diretamente os produtos para as bancas dos vendedores.

Figura 9

Banca dos vendedores



Nota: Nas duas primeiras imagens pode-se ver as bancas com as bolotas e as caixas registadoras. A terceira banca, fornecida pela EI, contém os produtos recolhidos pelas crianças.

Os compradores tinham ao seu dispor uma casinha de madeira (Figura 10) onde podiam guardar os produtos que compravam. Para se deslocarem, os compradores tinham a seu dispor triciclos e um cavalo de madeira criado numa atividade anterior (Figura 11).

Figura 10

Casinha de madeira



Figura 11

Compradores nos carrinhos e cavalo



Nota: Compradores a deslocarem-se para as bancas dos vendedores

Para que os compradores pudessem comprar os produtos dos vendedores tinham um envelope com conchas e seixos a representar dinheiro (Figura 12). Cada concha e seixo tinha os números 1, 2 ou 3 escritos para que cada criança soubesse quanto é que cada um valia.

Figura 12

Envelope com conchas e seixos



A EI quando planeou a atividade decidiu que o dinheiro seria representado por conchas e seixos, porque algumas das crianças podiam nunca ter ouvido o termo euros e não saber o que eram. Desta forma, conchas e seixos seriam os termos que todos iriam usar, porque eram os objetos que tinham nos envelopes. No entanto, várias crianças utilizavam o termo euros em vez de conchas/seixos, porque, provavelmente, ouviam os encarregados de educação a utilizarem esse termo. Outras crianças utilizavam os termos conchas/seixos, no entanto, se alguma criança se referisse a euros eles automaticamente entendiam que estavam a falar de dinheiro.

Além das barracas dos vendedores, havia uma pequena barraca onde as crianças se podiam dirigir e tirar uma fotografia com uma moldura de Natal (Figura 13) criada pela EI, com o objetivo de as crianças sentirem mais o espírito natalício, uma vez que estavam nessa altura do ano e, também para dar mais veracidade à atividade.

Figura 13

Crianças com moldura de Natal



Quando a EI explicou ao grupo em que é que consistia a atividade, as caras das crianças transmitiam confusão e, por essa razão, a EI decidiu levar as crianças para o exterior e explicar novamente a atividade. Desta forma, as crianças perceberam a atividade e os diferentes papéis que teriam de exercer. Sem intervenção de nenhum adulto, começaram a brincar exercendo os papéis e a partir daí criaram os seus próprios produtos e, conseqüentemente, imaginaram o que as suas bancas vendiam. Todas as crianças conseguiram imaginar bancas a sério, onde as conchas/seixos eram realmente dinheiro.

Cada criança tinha o seu envelope com o dinheiro, no entanto, a EI ficava com os envelopes dos produtores, uma vez que quando estavam a representar esse papel não precisavam do dinheiro e, também porque não tinham onde os guardar.

Quando a atividade começou, as crianças correram para os seus postos e começaram imediatamente a brincar. Os produtores pegaram nas formas e nos baldes e foram fazer bolos de areia (Figura 14). Fizeram “bolos” sem formato, mas também com formato de peixe, morango e pera. Os “bolos”, para além dos formatos, também tinham diferentes coberturas: chocolate, baunilha e morango.

Figura 44

Produtores a fazerem os bolos



Os compradores foram todos a correr em direção aos triciclos, porque todos queriam andar neles. No entanto, não havia número suficiente para todos, durante a atividade eles tinham de ser responsáveis e trocar com os colegas. Os que não tinham carrinho ou cavalo, tinham de ir a pé até às bancas. Estas trocas não correram todas bem, uma vez que algumas crianças queriam continuar a andar de triciclo. No entanto, depois da EI intervir e explicar a razão pela qual deviam trocar, as crianças respeitaram. Essas crianças, apesar de quererem andar sempre de triciclo e de terem ficado muito

entusiasmadas quando os viram, representaram os outros papéis sem problema, estando na mesma felizes e a aproveitarem a brincadeira.

Nesta atividade também foi possível perceber o nível de desenvolvimento da motricidade grossa de cada criança, uma vez que no papel dos compradores tiveram de se deslocar através de triciclos ou num cavalo de madeira. Todas as crianças tiveram a oportunidade de andar nos triciclos e nenhuma teve problemas em fazê-lo. As crianças que andaram no cavalo de madeira também conseguiram reproduzir o galopar do cavalo.

Num determinado momento um comprador queria um bolo que custava quatro conchas. A criança ficou a olhar durante algum tempo para o envelope sem saber o que fazer, por isso, a EE pediu-lhe que mostrasse o que tinha no envelope, sendo que tinha apenas uma concha com o número um e outra com o número três. A confusão da criança pode ter sido por não estar a ver uma concha com o número quatro, porque não havia. Desta forma, foi-lhe explicado que não precisava de uma concha com o número quatro, apenas tínhamos de ter conchas que juntas dessem o número quatro. Depois de algum tempo e algumas operações, a criança percebeu que a soma dos algarismos das conchas que tinha dava quatro e deu ao vendedor acabando por comprar o bolo que queria.

Os vendedores, enquanto não tinham os produtos para vender, chamaram por clientes, outros começaram a apanhar paus, pinhas e caruma que estavam no chão perto das suas bancas. Pouco tempo depois da atividade ter começado, as bancas estavam recheadas de produtos para vender (Figura 15). Houve bastante trabalho colaborativo nesta atividade, uma vez que a organização da mesma assim o exigia. No entanto, houve pequenos desentendimentos por parte das crianças que estavam a representar os papéis dos vendedores, uma vez que cada uma queria fazer as coisas à sua maneira. Como nenhum dos lados cedia teve de haver a intervenção da EE para que elas percebessem o lado da outra criança e resolvessem o problema.

Relativamente à utilização de elementos naturais, a atividade exigia que fossem usados elementos naturais como pinhas, bolotas, areia e folhas. Desta forma, todas as crianças puderam ter contacto com esses elementos aproveitando para tirar o proveito do que nos podem transmitir.

Figura 15

Bancas com produtos



Nota: Na fila de cima vê-se os vendedores a aguardarem a chegada dos compradores. Na fila de baixo vê-se a interação entre os vendedores e compradores.

Numa das intervenções a El disse que gostava de comprar um bolo, no entanto, não tinha dinheiro. A vendedora disse que assim não podia comprar nada, tinha de ter dinheiro. Uma criança que estava na banca a exercer o papel de comprador, ofereceu-lhe a sua concha mais alta, sem pensar duas vezes, mostrando ser muito solidária e empática.

Nos momentos em que a El pediu para as crianças trocarem de papel de forma a terem diferentes experiências, nenhuma se opôs, apesar de algumas mostrarem desânimo por trocarem, uma vez que estavam a gostar de representar determinada personagem. Numa das bancas do primeiro grupo de vendedores houve pequenos conflitos, porque cada criança queria assumir a caixa registadora sozinha, uma vez que juntaram as suas conchas/seixos. Nesse momento, a El teve de intervir e explicar que todos tinham o direito de participar nas vendas e que não podia haver apenas um responsável pela caixa registadora, sendo que as conchas/seixos estavam todas juntas.

Depois da intervenção, as crianças perceberam a mensagem da EI e geriram a caixa registadora todos juntos.

Quando o tempo da atividade terminou, a EI pediu às crianças ajuda para arrumar os materiais. Assim, automaticamente e autonomamente dividiram-se: algumas crianças começaram por recolher os envelopes, as conchas e os seixos reunindo-os todos numa caixa que a EI forneceu, outras recolheram os elementos naturais e voltaram a colocar no chão do recreio. As mesas, sendo mais pesadas, foram arrumadas pela EI, mas as crianças que estavam livres também ajudaram.

Por fim, foi realizado o segundo momento, conserva informal, onde as crianças, em roda, refletiram sobre a atividade (Figura 16).

Figura 16

Conversa informal



A EI começou por questionar as crianças se tinham gostado da atividade e porquê. Todas as crianças gostaram da atividade, mas as justificações foram variadas:

- C1 – Porque temos de vender, comprar e andar de carro.
- C2 – Porque tínhamos de fazer muitas coisas e foi divertido.
- C3 – Gostei de pagar, de comprar, de vender e de andar de carrinho e de cavalo.
- C4 – Eu gostei de fazer as compras.

De seguida, a EI questionou-as se mudavam alguma coisa na atividade e, se sim, o quê. Algumas crianças sugeriram aumentar o número de produtos para vender e outras sugeriram fazer construções para complementar a brincadeira:

- C5 – Podíamos ter mais lojas, podíamos fazer um percurso de obstáculos. Ter rotundas, estradas retas, curvas, passadeiras, semáforos, um polícia.
- C1 – Podíamos fazer um carro da polícia de cartão para quem quisesse fazer de polícia.
- C6 – Os produtores podiam ter castanhas para vender.

C2 – E pinhões.

De forma geral, as crianças gostaram da atividade proposta. Apesar de, inicialmente, a atividade ser estruturada, as crianças puderam brincar livremente e fazer as suas escolhas. Algumas crianças mostraram ao longo da atividade que gostaram mais de determinado papel, no entanto, desempenharam os outros sem conflitos. Na última ronda da atividade, as crianças puderam escolher qual o papel que queriam desempenhar e as escolhas foram bastante equilibradas. Na conversa informal, as crianças partilharam bastantes ideias de forma a melhorar a atividade tornando-a mais complexa.

3.ª Atividade – Aldeia do Pai Natal e dos sete Duendes

A atividade “Aldeia do Pai Natal e dos sete Duendes” tinha como objetivos de investigação observar como as crianças: resolvem problemas, interagem entre si, utilizam os elementos naturais do espaço exterior; e analisar as suas atitudes. Além disso, estavam também definidos objetivos que estão presentes na Área de Formação Pessoal e Social das OCEPE (Silva et al., 2016), tais como saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; e adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades. Na consciência de si como aprendente: ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se colocam; e cooperar com os outros. Na convivência democrática e cidadania: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; e respeitar a diversidade e socializar-se com os outros. Na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais: desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na componente de comunicação oral: usar a linguagem oral e contextos, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Para concretizar estes objetivos a EI observou as crianças e interveio ao longo de toda a atividade.

De forma a dar continuidade ao tema do Natal e dinamizar atividades menos estruturadas, a terceira atividade iniciou com a leitura de uma carta (Anexo 1) misteriosa encontrada na sala onde o Pai Natal pedia ajuda àquele grupo, porque a sua aldeia e a

dos sete duendes tinha sido destruída pelo *Grinch* (Figura 17). Quando as crianças viram a carta, automaticamente, disseram que era para eles, uma vez que o como referiu uma criança “É um Pai Natal Pirata, porque tem um chapéu de Pirata”, uma vez que o grupo pertencia à sala dos piratas.

Figura 17

Carta do Pai Natal



Depois da El ter lido a carta questionou as crianças se queriam ajudar o Pai Natal e, no caso de a resposta ser afirmativa de que forma é que o podiam ajudar. Inicialmente, foi complicado que as crianças partilhassem o que estavam a pensar, talvez por estarem tímidas e terem receio de partilhar as ideias em grande grupo, mas depois da primeira criança partilhar a sua ideia todos quiseram ajudar.

As ideias para ajudar o Pai Natal foram diversificadas. Algumas crianças disseram que queriam fazer construções:

C7 – Podíamos fazer sete casas.

C5 – Uma casa de gelo.

C1 – Uma casa de tijolos. Uma mesa para colocar as bolachas, o leitinho e as cenouras para as renas.

C2 – Eu fazia uma fábrica.

Outras, decidiram que queriam ajudar a apanhar o *Grinch* construindo armadilhas.

C7 – Podemos fazer uma armadilha para o *Grinch* cair, um buraco. Podemos pôr a armadilha lá fora.

C8 – Escavávamos um buraco e depois pomos um pau, mas muito afiado.

C6 – Pegávamos numa pedra e escondíamos e o *Grinch* quando pisava, tropeçava e caía.

C5 – Fazíamos a fábrica e depois fazíamos um buraco na porta, depois enchíamos de água, depois o *Grinch* passava, caía e enterrávamo-lo com mais neve e ele ficava ali preso.

No final da partilha de ideias, a EI questionou o grupo relativamente ao material que gostavam de utilizar para construir as ideias. Uma criança disse areia e as restantes crianças concordaram e ficaram entusiasmadas, uma vez que o grupo durante os intervalos fazia várias construções na areia do recreio. Desta forma, a EI levou as crianças para o exterior e deu-lhes liberdade para concretizarem as ideias que tiveram. Para auxiliar nas construções, a EI forneceu às crianças algumas pás para que pudessem utilizar caso considerassem necessário. A gestão das pás foi feita pelas crianças, mas a EI explicou que se não estivessem a utilizá-las deviam pousá-las para que as outras crianças, caso precisassem, pudessem utilizar. Esta gestão não trouxe conflitos e as crianças respeitaram as indicações. No final das construções, os grupos apresentaram para os restantes colegas o que estiveram a construir para ajudar o Pai Natal e os sete duendes.

Autonomamente, as crianças dividiram-se em grupos e juntaram-se para construírem a ideia de que mais gostaram. Algumas crianças participaram em mais do que uma construção.

Um grupo começou por criar uma armadilha para apanhar o *Grinch* e uma menina, próxima ao grupo, também decidiu criar sozinha uma armadilha. Como as construções das armadilhas foram realizadas muito próximas, as crianças, autonomamente, decidiram juntá-las tornando-as em apenas uma armadilha, mas com duas fases (Figura 18). Na primeira parte da armadilha havia uma pinha que ia fazer com que o *Grinch* tropeçasse e caísse lá dentro. Esta primeira parte tinha um pau afiado e ele ao cair ia picar-se. Depois, quando tentasse sair ia para a segunda parte da armadilha onde tinha areia movediça, o que faria com que o *Grinch* ficasse lá preso, porque quanto mais se mexesse mais preso ficava.

C8 – O *Grinch* vai pensar que isto é areia boa, mas quando entrar vai-se picar e gritar.

C5 – Isto é um buraco e aqui fica a areia movediça que vai enterrá-lo e ele vai ficar deitado.

Figura 18

Armadilha para apanhar o Grinch



Nota: Na primeira imagem, pode-se ver a zona da areia movediça; na segunda a zona com o pau afiado; a última imagem é a armadilha completa.

Outro grupo decidiu construir uma fábrica (Figura 19). Inicialmente, as crianças estavam entusiasmadas, no entanto, apenas construíram as paredes e uma divisão da fábrica. A EI tentou ajudá-las a perceber o que podia existir na fábrica do Pai Natal e dos duendes e chegaram à conclusão de que podia haver máquinas para construir brinquedos, uma zona com vários tipos de embrulhos e também uma zona com caixas de diferentes tamanhos para colocar as prendas. No entanto, não as construíram.

C2 – Nós construímos uma fábrica. Aqui também temos uma máquina de embrulhos e de pôr fitinhas.

Figura 19

Fábrica do Pai Natal e dos sete Duendes



Nota: O grupo das crianças a construir a fábrica.

Um grupo formado por seis crianças decidiu construir uma grande casa para o Pai Natal, para as renas e para os duendes viverem juntos (Figura 20). Além disso, construíram uma pequena armadilha perto da casa para apanhar o *Grinch*. Como à volta do JI é possível ver vários prédios, as crianças estavam a retirar ideias deles para a sua casa. Esta tinha várias janelas o que possibilitava que a casa tivesse muita luz natural, uma cama para o Pai Natal e uma garagem. Quando o grupo foi questionado relativamente às camas dos duendes, as crianças disseram que ainda estavam em construção.

C4 – Nós vamos fazer uma casa para os sete duendes, para o Pai Natal e para as renas. Vamos fazer uma casa gigantesca, vamos fazer como aquele prédio.

Também foi construído um pequeno café à porta da casa.

C9 – Tem aqui um café, mas foi com a pá que eu fiz. Eu enchi a pá e depois virei. O Pai Natal pode ir beber café ou chá, ou comer açai.

A armadilha encontrava-se perto da porta da casa e era composta por pequenos paus de madeira.

C3 – Estes paus são para o *Grinch* se picar.

Figura 20

Casa do Pai Natal e dos sete Duendes



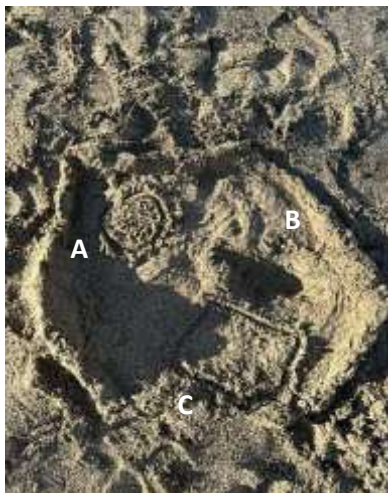
Nota: Casa do Pai Natal e dos duendes com inspiração do prédio perto do JI.

A criança que decidiu fazer uma armadilha sozinha, mas que depois se juntou ao outro grupo da armadilha, decidiu criar uma casa de descanso para os duendes (Figura 21). Esta casa tinha uma área de areia onde eles podiam brincar e também uma piscina. Além disto, ainda tinha uma zona com uma armadilha para apanhar o *Grinch*. Nessa zona dizia “não entrar”, para avisar os duendes para que estes não se magoassem. Essa zona

era composta por paus, porque se o *Grinch* se aproximasse daquela casa, picava-se e magoava-se.

Figura 21

Casa de entretenimento para os duendes



Nota: Uma criança indicou que “Os duendes podem vir aqui e têm um espaço para eles. Às vezes podem dormir, às vezes podem brincar. Esse burquinho é a piscina [A]. Isso é “Não entrar”, mas ninguém pode mexer. Aqui dentro, às vezes, vai ter uns pauzinhos. Quando o *Grinch* chegar, ele vai ver, vai entrar e vai-se picar [B]. Isto é areia para brincarem [C].”

Por fim, também houve a construção de uma aldeia (Figura 22) composta pelas casas dos sete duendes e do Pai Natal e, ainda, um abrigo para as renas e outro abrigo para outros duendes. Na casa do Pai Natal, construíram um local para que ele pudesse pousar o trenó.

C10 – É uma casa para o Pai Natal e estas são as casas para os duendes.

C5 – Aqui era um abrigo para os duendes e um abrigo para as renas.

Figura 22

Aldeia do Pai Natal e dos sete Duendes





Nota: Aldeia com casa para o Pai Natal, sete casas para os duendes, um abrigo para as renas, outro para os duendes e um local para o Pai Natal pousar o trenó.

Tal como na atividade anterior, foi realizado o segundo momento, conversa informal (Figura 23), onde as crianças, em roda, refletiram sobre a atividade que decorreu.

Figura 23

Conversa informal



A EI questionou as crianças se tinham gostado da atividade e porquê. Todas as crianças gostaram da atividade por razões diferentes.

C5 – Eu gostei da atividade, porque nós vamos derrotar o *Grinch*. Nós ajudámos o Pai Natal.

C6 – Eu gostei, porque era para construir coisas na areia.

C11 – Porque eu gosto de construir coisas na areia.

A EI também questionou as crianças de que outras formas gostavam de fazer esta atividade e a única sugestão partilhada foi realizá-la numa folha.

Esta atividade, inicialmente, é estruturada, uma vez que é despoletada por uma carta e as crianças têm um objetivo específico que é ajudar o Pai Natal. No entanto, depois a atividade é totalmente livre, porque as crianças podiam decidir o que queriam e como queriam fazer para ajudar o Pai Natal. A maioria das crianças mostrou perseverança ao longo de toda atividade, tendo, algumas, realizado mais do que uma construção para ajudar o Pai Natal. No entanto, verificou-se que as crianças que durante os intervalos mais brincavam na areia a fazer construções foram as que menos mostraram entusiasmo e dedicação ao longo da atividade. Na conversa informal, as crianças disseram que gostaram da atividade proposta e partilharam uma outra forma de mostrarem ao Pai Natal as suas ideias, sendo esta a utilização de folhas de papel para fazerem um desenho.

4.ª Atividade – Casas para os animais

A atividade “Casa para os animais” tinha como objetivos de investigação observar como as crianças: resolvem problemas, interagem entre si, utilizam os elementos naturais do espaço exterior; e analisar as suas atitudes. Além disso, estavam também definidos objetivos que estão presentes na Área de Formação Pessoal e Social das OCEPE (Silva et al., 2016), tais como a independência e autonomia: saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; e adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades. Na consciência de si como aprendiz: ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que lhe colocam; e cooperar com os outros no processo de aprendizagem. Na convivência democrática e cidadania: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade pessoal; e respeitar a diversidade e socializar-se com os outros. Na Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais: desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: usar a linguagem oral em contextos, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Na Área do Conhecimento do Mundo, na componente da abordagem às ciências, no conhecimento do mundo físico e natural:

Conexão com a natureza e com os animais; sensibilizar para o cuidado com a natureza e com os animais em particular.

A atividade “Casa para os animais” consistia na exploração do espaço exterior e procura dos animais que lá habitam e na construção das suas casas. A construção das casas foi realizada apenas com elementos naturais que as crianças, autonomamente, encontraram no espaço exterior da escola. Antes de irem para o exterior, as crianças partilharam quais os animais que gostavam de encontrar e o que queriam construir para eles, mostrando estar bastante entusiasmados com a atividade.

C7 – Eu vou encontrar lagartixas e joaninhas.

C6 – Bichos da conta, formigas.

C3 – Eu vou fazer um hotel como o meu, porque eu vou para um hotel de verdade.

As crianças quando se encontraram no recreio foram rapidamente à procura de animais. Nos primeiros minutos uma criança encontrou uma aranha (Figura 24) e um percevejo (Figura 25).

C7 – Uma aranha.

C6 – Tem aqui mais um bichinho.

Figura 24

Aranha



Figura 25

Percevejo



Depois de vários minutos à procura na zona da areia e jardim não foi possível encontrar mais nenhum animal e, por isso, foram para a zona da compostagem onde as crianças encontraram caracóis (Figura 26). Foi possível observar três caracóis e algumas crianças puderam tocar-lhes, as restantes não quiseram fazê-lo, porque não mostraram interesse. Num local próximo, observaram minhocas (Figura 27).

C12 – Aqui tem muitas minhocas. Uma carapaça estragada. Vi uma carapaça grande.

C13 – Eu vi uma carapaça estragada. Vamos à horta, a horta tem muitos bichinhos.
C5 – Os caracóis às vezes são muito minúsculos.

Figura 26

Caracóis



Figura 27

Minhocas



Depois de encontrarem alguns animais, as crianças dirigiram-se para a zona da areia e começaram a construir casas para os animais que viram. Cada criança decidiu construir casas para os animais que queria. Ninguém construiu uma casa para o percevejo.

Algumas crianças decidiram construir sozinhas as casas, no entanto, o grupo ajudava-se mutuamente para que, no final, os animais pudessem ter várias casas, e tal como na atividade anterior, construíram uma pequena aldeia onde os animais podiam morar todos juntos. Fizeram duas casas para as aranhas (Figura 28), duas casas para os caracóis (Figura 29) e três casas para as minhocas (Figura 30).

Figura 28

Casas para as aranhas



Figura 29

Casas para os caracóis



Figura 30

Casas para as minhocas



Para além destas casas, três meninos decidiram fazer uma casa para os esquilos (Figura 31), caso estes fossem visitar a escola. Uma das crianças encontrou uma bolota e guardou-a e indicou que:

C14 – Fiz uma casa para os esquilos.

C5 – Eu guardei a bolota. Vou guardá-la e dá-la na minha mão.

Figura 31

Casa para os esquilos



Tal como nas atividades anteriores, foi realizada uma conversa informal, no entanto, desta vez foi realizada na sala, porque as crianças estavam com frio. A EI começou por questionar as crianças se gostaram da atividade. A maioria disse que sim, porque gostavam muito de mexer na areia e de procurar animais, no entanto, duas crianças disseram que não tinham gostado da parte da areia, uma vez que estava muito fria.

C1 – Eu gostei, porque tínhamos de procurar bichinhos e fazer casinhas.

C14 – Eu não gostei, porque a areia estava muito, muito fria.

C13 – Eu adorei.

C3 – Eu gostei da areia, gostei de fazer as casinhas.

Durante a conversa, o grupo mostrou-se preocupado pelas suas construções, uma vez que no intervalo as crianças mais velhas podiam destruir o que eles fizeram. Desta forma, a EI e a EC foram buscar fitas e colocaram à volta das construções para delimitar aquela zona e escreveram no chão “não passar” (Figura 32). Assim, durante o intervalo, as crianças mais velhas não destruíam as construções.

Figura 32

Delimitação da área das casas



Esta atividade, inicialmente, é estruturada, tal como a anterior, porque as crianças tinham de procurar os animais que habitavam no espaço exterior do JI, mas no momento de construir as casas para os animais, as crianças tiveram total liberdade para fazer a quantidade de casas que queriam, assim como para quem queriam. Na conversa informal, as crianças partilharam que gostaram da atividade proposta. No entanto, duas crianças disseram que gostaram da atividade, mas a areia estava muito fria e, por isso, preferiam ter feito a atividade num dia em que estivesse mais quente.

Discussão das atividades

De acordo com Bento (2015), Bento e Costa (2018), Bilton et al. (2017), Kishimoto (2010), Mendes et al. (2018), Mustapa et al. (2014), Neto e Lopes (2023), Olsen e Smith (2017), Póvoas et al. (2013), Sahlberg e Doyle (2019), Skar et al. (2016), Yogman et al. (2018), os espaços exteriores são ricos em estímulos e, por essa razão, permitem que as crianças desenvolvam competências a nível cognitivo, motor/físico, social e emocional. Desta forma, a EI definiu algumas categorias para observar em todas as atividades dinamizadas, sendo elas a atitude, criatividade/imaginação, o trabalho colaborativo e a utilização de elementos naturais.

A atividade “Brincadeira Livre” surgiu com os objetivos de conhecer melhor cada criança e os seus gostos e personalidades. Para isso, a EI fez observação participante onde teve contacto com as crianças e participou nas suas brincadeiras. Neste momento, descobriu-se que as crianças gostavam muito de passar o seu tempo no exterior. Dividiam-se pela zona da areia, onde faziam construções e também jogavam à bola. Em

todas as brincadeiras era perceptível que as crianças não tinham muitos materiais disponíveis, apenas pneus e troncos, uma vez que estavam sempre no espaço exterior, e bolas fornecidas pelas auxiliares. A EI, durante o momento de brincadeira, foi ter com as crianças e estas foram muito recetivas e demonstraram felicidade por terem um adulto a partilhar as brincadeiras com elas. Mostraram ser muito imaginativas através das construções que fizeram e mostraram interesse em partilhar todos os pormenores sobre elas. Além disto, mostraram que se preocupam com o meio e com os seres que lá habitam, tendo sempre curiosidade em saber como se chamam os animais que encontravam, caso não soubessem. Percebeu-se também que gostavam de brincar a jogos mais tradicionais como jogar futebol e à apanhada.

A atividade “Mercado de Natal” foi a atividade proposta mais estruturada. No entanto, e talvez pelo facto de ser este tipo de atividades que o grupo está mais habituado, reagiram muito bem. No início, durante a explicação, as crianças ficaram bastante confusas, mas quando foram para o exterior e ouviram de novo a explicação mostraram estar felizes e ansiosas para a realizarem. Relativamente à criatividade/imaginação, apesar de ser uma atividade, inicialmente, estruturada as crianças durante o processo de produção dos produtos e das suas vendas tiveram total liberdade para poderem criar o que quisessem. As crianças diversificaram os produtos e produziram bolos com diferentes sabores, recheios e coberturas. Ao longo de toda a atividade, as crianças conseguiram comunicar umas com as outras de forma educada, à exceção de um caso onde duas crianças se desentenderam, porque estavam a desempenhar o papel de vendedores e queriam as duas assumir o controlo da caixa registadora. Como não se entenderam, a EI teve de desempenhar o papel de interveniente, explicando que tinham de partilhar a caixa, porque havia apenas uma caixa registadora para aquela banca. Quanto à utilização de elementos naturais, todas as crianças puderam ter contacto, uma vez que os produtos vendidos eram todos elementos naturais. Existiram alguns aspetos que ajudaram a que esta atividade corresse bem, como por exemplo a existência de areia para os produtores fazerem os produtos que quisessem, a diversidade de elementos naturais como pinhas, folhas e bolotas e a existência de uma casinha de madeira que serviu para os compradores deixarem os produtos e as mesas de *ping-pong* para os produtores.

No que diz respeito aos papéis do adulto desempenhados nesta atividade, a EI foi monitora e organizadora, uma vez que criou a atividade e refletiu sobre como é que devia organizar os materiais no espaço exterior; desempenhou, pontualmente, o papel de juíza, uma vez que teve de resolver um conflito entre duas crianças e fazê-las perceber que podiam partilhar a caixa registadora; desempenhou o papel de facilitadora quando uma criança estava a ter dificuldade em pagar quatro conchas por um bolo e foi ajudá-la a entender como é que o podia fazer tendo em conta as conchas que a criança tinha no seu envelope; fornecedora, uma vez que forneceu às crianças o material necessário para a realização da atividade como bolotas, formas, pratos e painéis; e guia porque durante a explicação da atividade, a EI deu algumas sugestões de produtos que as crianças podiam ter nas suas bancas (Nelson, 2012).

Através desta atividade as crianças, de forma geral, conseguiram demonstrar a nível cognitivo: raciocínio e resolução de problemas durante a utilização das conchas/seixos e criatividade através dos produtos que produziram (Mustapa et al., 2014; Neto, 2020; Póvoas et al., 2013; Sahlberg & Doyle, 2019; Yogman et al., 2018). A nível social as crianças demonstraram a colaboração através dos diferentes papéis, uma vez que cada grupo tinha o seu objetivo e as crianças ajudavam-se mutuamente; a partilha de ideias, porque os produtores partilhavam entre si o que podiam produzir; e o respeito pelas regras, uma vez que as crianças tinham de desempenhar papéis (Bento, 2015; Mustapa et al., 2014; Neto, 2020; Olsen & Smith, 2017; Sahlberg & Doyle, 2019; Yogman et al., 2018). A nível motor/físico as crianças demonstraram força e coordenação quando desempenharam os papéis de compradores, porque estes tinham de se deslocar em triciclos ou a cavalo de madeira (Mustapa et al., 2014; Póvoas et al., 2013; Sahlberg & Doyle, 2019; Skar et al., 2016; Yogman et al., 2018). A nível emocional desenvolveram a autoconfiança, a autodeterminação e a autonomia através das variadas escolhas que fizeram ao longo da atividade; e uma menina demonstrou empatia quando ofereceu a concha com o valor mais alto à EI, porque esta não tinha nenhuma (Bento, 2019; Mendes et al., 2018; Mustapa et al., 2014; Neto, 2020; Olsen & Smith, 2017; Póvoas et al., 2013; Sahlberg & Doyle, 2019; Skar et al., 2016; Yogman et al., 2018).

Na atividade “Aldeia do Pai Natal e dos setes duendes” todas as crianças se empenharam nas construções para ajudar o Pai Natal e os duendes, com exceção do grupo da fábrica. As crianças que faziam parte desse grupo eram vistas várias vezes,

durante os intervalos, na zona da areia a fazerem construções e por esta razão, a El pensava que iam ser as crianças que mais iam gostar desta atividade. Talvez esta atitude se devesse ao facto de ter sido uma atividade proposta por um adulto e não ter partido das crianças, apesar de cada criança ter escolhido o que queria construir. Ser uma atividade despoletada por uma carta e as crianças terem o objetivo de ajudar o Pai Natal e os sete Duendes pode ter provocado menor interesse e perseverança na realização da atividade. Apesar de na conversa informal todas terem dito que gostaram, pode não ter sido o caso, ou naquele momento não lhes apetecia brincar. No entanto, estas sabiam que podiam não o fazer.

No final das construções e durante a apresentação de cada construção as crianças estiveram atentas à apresentação dos colegas sobre o que tinham construído para ajudar o Pai Natal e os duendes. Relativamente à criatividade, as crianças estiveram bastante empenhadas em ajudar o Pai Natal, mas três crianças destacaram-se bastante, uma vez que foram as que deram mais sugestões e as que mais participaram nas construções. Estas crianças foram as que, juntas, construíram a armadilha. Uma delas, para além da armadilha fez uma casa de entretenimento para os duendes e as outras duas também fizeram uma aldeia para o Pai Natal e para os duendes, onde havia um abrigo para as renas e para outros duendes. Relativamente ao trabalho colaborativo, nesta atividade as crianças foram muito bem-sucedidas. Desde o início da atividade que partilharam ideias e, autonomamente, fizeram os grupos para as suas construções. Não houve desentendimentos e souberam trabalhar em equipa. A utilização de elementos naturais foi fundamental, uma vez que a atividade exigia a utilização de areia e, para complementar as construções, as crianças utilizaram paus. O facto de o JI ter areia para as crianças brincarem entre outros elementos naturais como paus foi o que permitiu implementá-la e que tivesse corrido bem.

Nesta atividade a El desempenhou quatro papéis: monitora uma vez que criou a atividade; facilitadora, porque depois de ter lido a carta deu total liberdade e autonomia a cada criança para decidir como é que gostava de ajudar o Pai Natal; guia, porque ao perceber a desmotivação do grupo da fábrica tentou fazer-lhes perguntas para que elas tivessem ideias para a sua construção; e provocadora porque ao longo da atividade foi questionando as crianças sobre o que estavam a construir de modo a que estas se sentissem motivadas a continuar (Nelson, 2012).

A partir da atividade, a nível cognitivo, as crianças desenvolveram pensamentos divergentes, porque a partir de um problema, que era ajudar o Pai Natal, elas conseguiram resolvê-lo através de diferentes formas, logo também trabalharam a resolução de problemas e a criatividade, porque pensaram em diferentes construções como várias casas, uma aldeia e uma fábrica (Mustapa et al., 2014; Neto, 2020; Póvoas et al., 2013; Sahlberg & Doyle, 2019; Yogman et al., 2018). A nível social as crianças partilharam ideias para resolverem o problema e também no momento de explicarem às restantes crianças o que tinham construído; houve cooperação entre os diferentes grupos, o que provocou em alguns grupos que houvesse uma criança com o papel de líder e tiveram a oportunidade de tomar decisões (Bento, 2015; Mustapa et al., 2014; Neto, 2020; Olsen & Smith, 2017; Sahlberg & Doyle, 2019; Yogman et al., 2018). A nível emocional, as crianças desenvolveram a autoconfiança, a autodeterminação e a autonomia através das variadas escolhas que fizeram ao longo da atividade; e a maioria das crianças foram persistentes e não desistiram das construções que queriam fazer (Bento, 2019; Mendes et al., 2018; Mustapa et al., 2014; Neto, 2020; Olsen & Smith, 2017; Póvoas et al., 2013; Sahlberg & Doyle, 2019; Skar et al., 2016; Yogman et al., 2018).

A atividade “Casa para os animais” requereu, inicialmente, a exploração do espaço exterior da escola o que permitiu que as crianças ficassem entusiasmadas com a atividade, não só porque se tratava de uma atividade com animais, que por norma as crianças adoram (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018; Neto, 2020), mas também por passarem algum tempo no espaço exterior e a explorá-lo (Chen & Hamel, 2023). Relativamente à criatividade/imaginação e à utilização de elementos naturais, as crianças fizeram diversas e diferentes casas utilizando os elementos naturais presentes no recreio, sendo estes materiais não estruturados. Além disso, uma criança encontrou uma bolota e pensou na possibilidade de um esquilo visitar a escola e, por isso, construiu-lhe uma casa. As crianças durante as construções não se preocuparam em saber mais sobre as características morfológicas e os hábitos dos animais, sendo que este também não era um dos objetivos da atividade. Preocuparam-se em construir diferentes tipos de casas para cada animal de forma a construírem uma grande aldeia. Relativamente ao trabalho colaborativo, algumas crianças decidiram fazer as construções em conjunto mostrando que conseguiam trabalhar em conjunto e resolver sozinhos os problemas sem intervenção da EI. Por outro lado, outras crianças decidiram

fazer as construções sozinhas, talvez por quererem fazer uma casa para um animal em específico. Para o sucesso desta atividade foram apenas necessários elementos naturais como areia, paus, folhas e bolotas.

Relativamente aos papéis que o adulto pode desempenhar durante as brincadeiras das crianças, a EI desempenhou o papel de monitora uma vez que criou a atividade, pensou e procurou onde seriam os lugares mais prováveis de encontrar animais; facilitadora porque sempre deu autonomia às crianças para explorarem todo o espaço exterior; guia porque quando as crianças não encontravam animais, discretamente, deu-lhes orientações para serem bem-sucedidos; e fornecedora, porque garantiu todos os materiais necessários para a realização da atividade.

As competências que as crianças desenvolveram com esta atividade foram a nível cognitivo a criatividade, o pensamento divergente uma vez que cada criança decidiu para quem e como é que queriam construir as casas, acabando com diversas casas diferentes (Mustapa et al., 2014; Neto, 2020; Póvoas et al., 2013; Sahlberg & Doyle, 2019; Yogman et al., 2018). A nível social tomaram decisões e cooperaram entre si (Mustapa et al., 2014; Sahlberg & Doyle, 2019; Yogman et al., 2018). A nível emocional desenvolveram a autodeterminação, a autonomia, a autoconfiança, a persistência durante todo o processo da construção das casas e a empatia, uma vez que durante a apresentação das construções, as crianças tiveram o cuidado e preocupação de ouvir as apresentações dos colegas e de não pisar as construções (Bento, 2019; Mendes et al., 2018; Mustapa et al., 2014; Neto, 2020; Olsen & Smith, 2017; Póvoas et al., 2013; Sahlberg & Doyle, 2019; Skar et al., 2016; Yogman et al., 2018).

Em todas as atividades, as crianças mostraram-se entusiasmadas e participativas, querendo intervir em todos os momentos das atividades. As atividades começaram com momentos estruturados que rapidamente se transformaram em momentos de brincadeira não estruturada, indo ao encontro do que Sahlberg e Doyle (2019) defendem, uma vez que todas as atividades educativas devem gerar emoções de interesse e alegria nas crianças. Além disso, durante estes momentos o adulto adotou uma posição mais descontraída deixando que as crianças tenha maior autonomia, liberdade e maior interação com a natureza contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens ricas em desafios, aventuras e riscos (Ferland, 2006; Neto, 2020; Skar et al., 2016). Este tipo de brincar permite ao adulto conhecer e compreender as crianças e

os seus interesses (Yogman et al., 2018). Através das atividades propostas, as crianças desenvolveram o pensamento crítico, a imaginação e a criatividade quando pensaram no que iam construir para ajudar o Pai Natal, quando criaram os produtos para vender no Mercado de Natal ou até quando construíram as casas para os esquilos, sem os terem visto. Através do trabalho em equipa, que era necessário em todas as atividades, as crianças resolveram conflitos, cooperaram, tomaram decisões, fortaleceram amizades e algumas crianças tiveram a possibilidade de desempenhar o papel de líder dentro dos grupos que formaram. A dinamização das atividades no espaço exterior permitiu que as crianças tivessem contacto com alguns elementos da natureza, desenvolvessem força, equilíbrio e coordenação. Além disto, as crianças adquiriram competências como a autodeterminação, autonomia, autoconfiança, empatia, persistência, entre outros. Assim, através da implementação das atividades e observação dos comportamentos das crianças, pode-se afirmar que, tal como defendem Bento e Costa (2018), Bilton et al. (2017) e Neto (2020), os espaços exteriores são ricos em estímulos e permitem que as crianças desenvolvam diversas competências a nível cognitivo, social, motor/físico e emocional. E não é apenas um local que, segundo a sociedade, em geral, serve apenas para descarregar energias acumuladas, o que provoca um menor contacto entre o espaço e as crianças (Bilton et al., 2017).

Considerações finais

Neste subcapítulo vão ser apresentadas as conclusões da investigação, tendo em conta as questões de investigação, as limitações do estudo e as recomendações para investigações futuras.

Conclusões

As conclusões desta investigação são apresentadas com base na análise da caracterização do espaço exterior, a observação das atividades e as conversas informais.

Esta investigação teve como objetivos: (i) avaliar o espaço exterior do JI onde decorre a PES; (ii) identificar os aspetos menos positivos deste espaço exterior; (iii) desenvolver atividades com as crianças no espaço exterior; (iv) observar como é que as crianças interagem entre si, com o espaço do JI e com os seus elementos naturais.

Tendo por base o primeiro objetivo, avaliar o espaço exterior do JI, através da implementação da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior (Bento, 2020), foi possível analisar vários aspetos do espaço exterior. Através destes dados fez-se uma caracterização global do espaço, de forma a perceber se este tinha as condições necessárias para potenciaras brincadeiras e as aprendizagens no espaço exterior ou se era necessário melhorá-lo. Desta forma as pontuações obtidas em cada categoria foram no caso da aparência global e identidade (100%), da dimensão (66,7%), da acessibilidade (50%), da manutenção e segurança (75%), da oportunidade de ação (87%), do estilo do adulto e rotinas (27%). A pontuação global obtida foi 67,61% que, apesar de ser positiva, não é muito elevada. Assim, concluiu-se que existiam aspetos a melhorar para proporcionar às crianças diferentes e diversificadas oportunidades de ação e de aprendizagem. Desta forma, definiu-se o segundo objetivo da investigação.

De forma a concretizar o objetivo de identificar os aspetos menos positivos do espaço exterior analisaram-se os dados da grelha e construiu-se um gráfico. Assim, conclui-se que as categorias que tiveram pontuações mais baixas foram a acessibilidade (50%), uma vez que a zona de arrumação dos materiais não era funcional e as crianças não tinham acesso aos mesmos e, também a do estilo do adulto e rotinas (27%), sendo a categoria mais preocupante, porque obteve uma pontuação negativa, tendo-se

observado que os adultos não propõem atividades livres, não acompanham as crianças durante o brincar, não mostram entusiasmo e satisfação ao longo da brincadeira e não promovem a autonomia da criança e a cooperação entre pares. Normalmente ficavam no espaço exterior a supervisionar as crianças.

Depois de identificadas as categorias com maior e menor pontuação, definiu-se o terceiro objetivo, desenvolver atividades com as crianças no espaço exterior e, consequentemente, o quarto objetivo, observar como é que as crianças interagem entre si, com o espaço do JI e com os seus elementos naturais. Para isso, houve um primeiro momento de brincadeira livre onde se conheceu as crianças, as suas diferentes personalidades, as suas preferências e gostos. De seguida, criaram-se três atividades com base nas observações que se realizaram através da primeira atividade “Brincadeira Livre”. Observou-se que não estavam disponíveis para as crianças objetos em qualidade e em quantidade, como triciclos e brinquedos de areia. Por isso, surgiu a segunda atividade, “Mercado de Natal” de forma a melhorar o aspeto referido anteriormente que se encontra na Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior de Bento (2020). A terceira atividade “Aldeia do Pai Natal e dos sete Duendes” e a quarta atividade “Casas para os animais” surgiram, porque as crianças gostavam de passar muito tempo no espaço exterior, fazer construções na zona da areia e observar animais. Em todas as atividades foi constante a presença do adulto, que representou diferentes papéis, de forma a melhorar a categoria estilo do adulto e rotinas da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior de Bento (2020).

Durante as atividades observou-se uma grande motivação, interesse e empenho das crianças, concluindo que as atividades foram ao encontro dos seus gostos. Além disso, era notória a satisfação e prazer que as crianças tinham ao relacionar-se com os elementos que constituíam o espaço exterior. A participação na atividades permitiu às crianças explorar e manipular diversos elementos da natureza e adquirir novos conhecimentos sobre eles, tal como defende Hanscom (2018) quando diz que o acesso a objetos naturais e deslocáveis introduz uma nova dimensão para brincar. Durante a manipulação desses elementos, as crianças transmitiam gosto e felicidade em relação a esses elementos e também ao meio que as rodeava. Além disto, durante as atividades

foi possível verificar-se os conhecimentos prévios que tinham em relação aos elementos naturais.

Por último, através das conversas informais, foi possível perceber o que é que as crianças gostaram mais e menos em cada atividade, assim como o que é que acrescentavam ou mudavam em cada uma delas. Não se questionou as crianças relativamente à atividade preferida e a que gostaram menos, no entanto, as atividades envolviam todas o espaço exterior, a manipulação de elementos naturais, apenas a fantasia por trás de cada atividade é que mudava, sendo estas o ambiente natalício, o Pai Natal e os animais.

Relativamente à questão de investigação “Como se caracteriza o espaço exterior do JI onde decorreu a PES?”, através da implementação da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior (Bento, 2020) foi possível observar que relativamente à aparência, o espaço era bastante cuidado e ia ao encontro com os gostos das crianças. Além disso, no Plano Anual de Atividades (PAA) existia um projeto que consistia em desenvolver atividades lúdicas no exterior, como uma horta pedagógica. Esta já existia no espaço e, às vezes, as crianças iam ajudar a cuidar dela. O espaço também tinha uma dimensão adequada para o número de crianças. Durante os intervalos as crianças eram divididas em grupos/turmas e ocupavam parte do espaço e, assim, havia melhorar distribuição de crianças pelo espaço. No entanto, seria importante criar zonas mais privadas e com maior conforto onde as crianças pudessem resguardar-se caso sentissem necessidade. Relativamente à acessibilidade, existiam grandes áreas sem obstáculos, possibilitando a implementação de atividades em grande grupo. As áreas estão muito bem definidas, inclusive, para cada zona foi definido um nome. Existiam zonas onde as crianças podiam utilizar brinquedos com rodas, como por exemplo, a zona da casinha e a zona de cimento. No entanto, a zona de arrumação destes recursos não estava acessível às crianças. Elas tinham apenas pneus e troncos de madeira, porque estavam sempre no espaço exterior. Quanto à manutenção e segurança, o espaço apresenta condições de segurança e higiene, nunca foi observado lixo no chão e havia alguns locais com caixote do lixo. Além disso, havia manutenção diária de limpeza por parte das funcionárias, como varrer e esvaziar os caixotes do lixo. Pontualmente, também tinham o apoio da junta de freguesia para a limpeza do espaço exterior como a limpeza das ervas, aparar as sebes, lavrar a horta e para a manutenção

e reparação de materiais danificados como a rede de vedação e dos caixotes do lixo. Para este espaço devia ser pensado a construção de mais locais para a proteção em situações de chuva e/ou sol, porque existe apenas um coberto e não há espaço para todas as crianças. Relativamente às oportunidades de ação, o espaço apresentava diferentes superfícies como areia, cimento, solo e casca de pinheiro. Também foram observados diferentes tipos de relevo como zonas planas, zonas de rampa e degraus. Quanto há existência de estruturas fixas e semifixas, o espaço contava com um escorrega, dois baloiços, uma estrutura de trepar, rampas, bancos, mesas e uma casinha de madeira. Por todo o espaço exterior, as crianças podiam ter acesso a diversos elementos naturais como paus, areia, folhas, solo, pinhas e frutos.

Quanto à segunda questão de investigação “De que forma é que a participação em atividades no exterior do JI contribuiu para o desenvolvimento de competências em crianças em idade Pré-Escolar?”, através da implementação das atividades anteriormente descritas as crianças, para além de terem contacto com o espaço exterior e a todos os estímulos que lá existem, poderão ter desenvolvido competências a nível cognitivo, social, motor/físico e emocional. A nível cognitivo, as crianças desenvolveram a criatividade, linguagem, pensamento divergente e resolução de problemas; a nível social desenvolveram a partilha de ideias, o respeito pelas regras, a cooperação, liderança, resolução de conflitos, socialização, tomada de decisões e construíram e/ou fortaleceram amizades; a nível motor/físico desenvolveram a força e o equilíbrio; e a nível emocional desenvolveram a autodeterminação, autoestima, autonomia, autoconfiança, a empatia, a resiliência e a persistência.

Em suma, através a implementação da grelha foi possível verificar que o espaço exterior pode ser enriquecido com a introdução de mais materiais para as crianças brincarem, assim como a criação de zonas de proteção e zonas mais privada. Através das atividades propostas foi possível observar que o espaço exterior é rico em estímulos que promovem o desenvolvimento de competências a nível cognitivo, social, motor/físico e emocional.

Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras

Durante a investigação a maior limitação sentida foi a gestão do tempo. Em cada semana de intervenção a EI tinha de planificar e desenvolver, para além de desenvolver o trabalho investigativo. Além disso, o tempo para desenvolver as atividades para a investigação é curto, uma vez que, inicialmente, é necessário conhecer o contexto e o grupo e, só depois é que se define a temática.

Como recomendações para investigações futuras, sugere-se a recriação das atividades dinamizadas, mas com as sugestões que as crianças deram no momento das conversas informais. Desta forma, elas sentir-se-iam ouvidas e participavam na criação das próximas atividades. Além disso, seria importante levar para o contexto outros tipos de elementos naturais com que as crianças pudessem ter contacto e explorá-lo livremente. Seria também importante aumentar o número de intervenções para que seja possível melhorar todos os aspetos menos bons identificados na Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior de Bento (2020), de modo a aumentar novas oportunidades de ação às crianças. Outra recomendação seria expandir esta investigação a outros grupos de crianças de modo a perceber quais seriam as suas atitudes e decisões e no final comparar os dados obtidos.

Capítulo III – Reflexão Global da PES

Neste último capítulo pretende-se elaborar uma reflexão global de todo o percurso da PES. Assim, é o momento de apresentar todas as aprendizagens que foram realizadas ao longo do ano e o contributo que a PES teve para o meu desenvolvimento, a nível profissional e pessoal.

Durante a PES tive a oportunidade de estagiar e intervir em dois contextos diferentes: no primeiro semestre, em contexto pré-escolar, trabalhei com crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos e, no segundo semestre, em contexto de 1.º CEB, trabalhei com crianças com seis e setes anos de idade.

A organização da PES no primeiro e segundo semestre é semelhante e está dividido em quatro partes: sendo eles o período de observação, de planeamento, de implementação e de reflexão. O período de observação permitiu conhecer melhor as crianças, criar laços e perceber quais as suas potencialidades, gostos e interesses e que nos adaptássemos às dinâmicas da sala. A implementação, no primeiro semestre teve a duração de doze semanas, enquanto no segundo semestre durou dez semanas. As quatro fases da intervenção pedagógica foram importantes para o meu desenvolvimento e melhoria a nível profissional na área da educação.

A minha preferência, a nível profissional, sempre foi a Educação Pré-Escolar. Por esta razão, estava ansiosa e entusiasmada para iniciar o estágio. A educadora cooperante recebeu-nos de braços abertos e mostrou-se sempre disponível para nos ajudar. Dava-nos sempre a sua opinião relativamente às planificações e sugestões de melhoria; durante as implementações partilhava as suas experiências e conhecimentos relativamente ao tema que estávamos a trabalhar com as crianças de modo a tornar aqueles momentos mais enriquecedores; no final de cada implementação refletia connosco e partilhava a sua opinião de modo que pudéssemos melhorar. Tivemos muita sorte em trabalhar com uma educadora tão sábia, o que permitiu terminar o primeiro semestre com mais conhecimento de estratégias e diferentes formas de trabalhar com crianças com personalidades, necessidades, formas de pensar e de estar tão distintas.

O grupo também nos acolheu de forma muito calorosa e carinhosa. Durante as semanas de implementação procurei criar atividades lúdicas, mas também enriquecedoras que abrangessem todas as crianças e os seus interesses, uma vez que

estas apresentavam níveis cognitivos e motores distintos, o que exigiu maior capacidade e rigor da minha parte.

O mais desafiante nestas semanas foi relacionar todas as áreas de conteúdo em cada atividade e também descobrir estratégias que permitissem captar a atenção do grupo durante cada atividade.

Retiro várias aprendizagens ao longo destas semanas, mas a principal, foi respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, uma vez que todas têm ritmos diferentes e, por isso, devemos respeitar e orientar com base nas mesmas. Além disso, percebi o que as professoras diziam relativamente à planificação ser algo flexível e que a devemos gerir de acordo com o grupo de crianças e os seus interesses e devemos aproveitar algumas das situações espontâneas de forma a enriquecer as aprendizagens das crianças.

Como educadora estagiária experienciei momentos onde consegui implementar diversas estratégias, lidar com imprevistos e contorná-los e gerir conflitos das crianças. Sem dúvida, que foi uma experiência que me fez crescer a nível pessoal e profissional.

Considero que o contexto de Educação Pré-Escolar foi desafiante, no entanto, o contexto do 1.º CEB foi muito mais, mas permitiu que crescesse enquanto futura professora. Tal como no primeiro semestre, fomos muito bem recebidas pelo professor cooperante, assim como pelos restantes professores e auxiliares da escola, deixando-nos sempre à vontade. O professor cooperante teve sempre a preocupação de nos dar feedback ao longo das implementações de modo a melhorarmos para as próximas intervenções. Ao longo das aulas teve a preocupação de completar alguma ideia menos explícita, de me esclarecer alguma dúvida e de acalmar a turma quando não o conseguia fazer.

Ao longo das semanas de implementação tive a preocupação de proporcionar atividades diversificadas e interdisciplinares adequando sempre aos diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem das crianças. Tive o cuidado de utilizar diversos materiais e recursos de forma a despertar a atenção da turma para uma maior aprendizagem.

Como estagiei no 1.º ano o grau de exigência e dificuldade no papel do professor, no que diz respeito aos conteúdos programáticos, não é tão elevado comparativamente com os outros anos, no entanto, considero que neste ano a maior dificuldade é

transmitir às crianças, que acabaram de ingressar no ensino básico, as bases necessárias para o seu percurso escolar.

Durante este semestre adquiri várias competências e pude melhorá-las semana após semana. Aprendi a encontrar estratégias para trabalhar com a turma, uma vez que esta era bastante agitada, gerir o tempo de trabalho de cada aluno e os diferentes níveis de aprendizagem.

Faço um balanço positivo relativamente ao meu percurso durante este ano. Apesar de ter sido desafiador e muito trabalhoso, foi também muito gratificante, enriquecedor e um período de muitas aprendizagens, memórias e recordações. Termino esta experiência com a certeza de que me cruzei com pessoas que me transmitiram muitos conhecimentos e experiências importantes para o futuro e que, sem dúvida, vou recordá-las mais tarde.

Referências Bibliográficas

- Barreto, A. V., Valle, M., & Barreto, F. S. (2009). *Manual de projeto: arquitetura paisagista*. Parque Escolar.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspectivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar Em Educação*, II(4), 127–140. <http://hdl.handle.net/10773/25822>
- Bento, G. (2019). *Espaços exteriores e organização pedagógica em educação de infância: políticas, projetos e práticas*. 1, 1–302.
- Bento, G. (2020). Grelha de observação de espaços exteriores em educação de infância: go–exterior. In *UA Editora*. <https://ria.ua.pt/handle/10773/29220>
- Bento, G., & Costa, J. A. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals - a case study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), 289–302. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1443483>
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educacao*, 32(2), 91–106. <https://doi.org/10.21814/RPE.17657>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas* (1st ed.). Porto Editora.
- Cavalheiro, A. (2022). *(re)Descobrir o espaço exterior na educação pré-escolar: por onde começar?* (Issue 1). <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/2541>
- Chen, K., & Hamel, E. E. (2023). Toddler play preferences and the teacher’s role in the outdoor play environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(3), 376–398. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2108095>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. In *Revista Psicologia, Educação e Cultura: Vol. XIII* (Issue 2, pp. 445–479).
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Peças soltas - inspirando o brincar nas crianças*. APEI

- Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2020). *Peças soltas 4 - estimular a aprendizagem no século XXI* (1st ed.). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). *Peças soltas 3 - estimular ambientes culturalmente sustentáveis* (1st ed.). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Dillon, A. (2018). Finding innovation and imagination in a bag of loose parts. *Childhood Education*, 94(1), 62–65. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420369>

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.

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

Flannigan, C., & Dietze, B. (2018). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53–60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>

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

Gray, P., Lancy, D., & Bjorklund, D. (2023). *Decline in independent activity, as a cause of decline in children's mental wellbeing: summary of the evidence*.

Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S. L., & Rosengarten, T. (2019). Definitions of loose parts in early childhood outdoor classrooms: a scoping review. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 37.

Gurholt, K. P., & Sanderud, J. R. (2016). Curious play: children's exploration of nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 318–329. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1162183>

Hanscom, A. (2018). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.

INE. (2011). *Portal do Instituto Nacional de Estatística*. https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html

Jansson, M. (2010). Attractive playgrounds: some factors affecting user interest and visiting patterns. *Landscape Research*, 35(1), 63–81.

<https://doi.org/10.1080/01426390903414950>

Jerebine, A., Mohebbi, M., Lander, N., Eyre, E. L. J., Duncan, M. J., & Barnett, L. M. (2024). Playing it safe: the relationship between parent attitudes to risk and injury, and children's adventurous play and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 70(June 2023), 102536. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102536>

Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento - Perspetivas Atuais*, 1–20. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>

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/https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>

Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: an observational study and design intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 36–63. <https://doi.org/10.1353/cye.2008.0025>

Mendes, R., Neves, L., & Diogo, M. (2018). *Portugal a brincar*. 17(2013), 1–11.

Mustapa, N. D., Maliki, N. Z., & Hamzah, A. (2014). Repositioning children's developmental needs in space planning: a review of connection to nature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 170, 330–339. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.043>

Nelson, E. (2012). *Cultivating outdoor classrooms: designing and implementing child-centered learning environments*. Redleaf Press.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - a urgência de brincar e ser ativo* (1st ed.). Contraponto.

Neto, C., & Lopes, F. (2023). *Brincar em todo o lado* (2nd ed.). Sersilito.

Nijhof, S. L., Vinkers, C. H., van Geelen, S. M., Duijff, S. N., Achterberg, E. J. M., van der Net, J., Veltkamp, R. C., Grootenhuis, M. A., van de Putte, E. M., Hillegers, M. H. J.,

- van der Brug, A. W., Wierenga, C. J., Benders, M. J. N. L., Engels, R. C. M. E., van der Ent, C. K., Vanderschuren, L. J. M. J., & Lesscher, H. M. B. (2018). Healthy play, better coping: the importance of play for the development of children in health and disease. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 95(September), 421–429. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.024>
- Oliveira, C. (2021). *A importância de brincar ao ar livre: um estudo com crianças do pré-escolar* (Issue 5).
- Olsen, H., & Smith, B. (2017). Sandboxes, loose parts, and playground equipment: a descriptive exploration of outdoor play environments. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 1055–1068. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1282928>
- Parrott, H. M., & Cohen, L. E. (2020). Advocating for play: the benefits of unstructured play in public schools. *School Community Journal*, 30(2), 229–254. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Pereira, J., Vila-Nova, F., Veiga, G., Lopes, F., & Cordovil, R. (2024). Associations between outdoor play features and children's behavior and health: a systematic review. *Health and Place*, 87(July 2023), 103235. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2024.103235>
- Póvoas, M., Castro, T., Mateus, A. M., Costa, M., Escária, A., & Miranda, C. (2013). O brincar da criança em idade pré-escolar. *Portuguese Journal of Pediatrics*, 44(3), 108–112.
- Reis, G. (2022). *Os espaços exteriores como espaços de aprendizagem - compreender o seu potencial* (Issue 1). <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/2541>
- Sahlberg, P., & Doyle, W. (2019). *Let the children play: how more play will save our schools and help-children thrive*. Oxford University Press.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e aprender na infância* (1st ed.). Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a*

- educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M., & Sarmento, T. (2018). O brincar na infância é um assunto sério... In *Brincar e aprender na infância* (pp. 39–56).
- Skar, M., Gundersen, V., & O'Brien, L. (2016). How to engage children with nature: why not just let them play? *Children's Geographies*, 14(5), 527–540. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1136734>
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2nd ed.). Livros Horizonte.
- Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 127–133. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. 1–80. https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre a investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. . . *Revista Da Escola Superior de Educação de Viana Do Castelo*, 5, 1994, 1–25. https://www.academia.edu/10198052/Algumas_Notas_sobre_Investigação_Qualitativa_em_Educação_Matemática_o_Estudo_de_Caso
- Vilelas, J. (2020). *Investigação o processo de construção do conhecimento* (3rd ed.). Edições Silabo.
- Waller, T. (2007). The trampoline tree and the swamp monster with 18 heads: outdoor play in the foudation stage and foundation phase. *Education 3-13*, 35(4), 393407. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004270701602657>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Baum, R., Gambon, T., Lavin, A., Mattson, G., & Wissow, L. (2018). The power of play: a pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Anexo

Anexo 1

