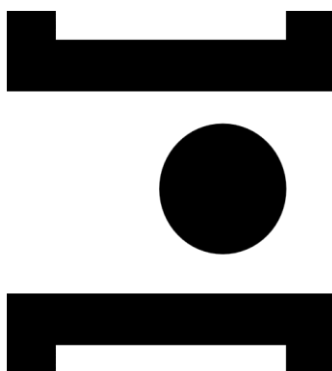


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**Brincar e Aprender no Exterior: O Papel do Espaço Exterior
no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico**

Beatriz Isabel Barros Gaspar

Orientadora: Professora Doutora Susana Isabel Gueifão Colaço

março, 2026

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação

**Brincar e Aprender no Exterior: O Papel do Espaço Exterior
no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico**

Beatriz Isabel Barros Gaspar

Orientadora: Professora Doutora Susana Isabel Gueifão Colaço

março, 2026

Agradecimentos

Concluir esta etapa representa, para mim, muito mais do que a conclusão de um percurso académico, simboliza o culminar de anos de esforço e dedicação. É a confirmação de que, com trabalho consistente, determinação e o apoio das pessoas certas, conseguimos atingir metas que, por vezes, pareciam distantes. Sinto um enorme orgulho por ter chegado até aqui, mas reconheço também que esta conquista não teria sido possível sem todos aqueles que me acompanharam ao longo deste caminho. A cada um deles deixo um agradecimento especial.

Aos meus pais, expresso a minha gratidão mais sincera e eterna. Foram, desde sempre, o meu apoio, oferecendo-me não apenas condições materiais, mas sobretudo valores, princípios e uma força interior que levo comigo para toda a vida. Acreditaram em mim incondicionalmente, mesmo nos momentos em que eu própria duvidava da minha capacidade.

Ao meu irmão, Enzo, e à minha irmã, Ema, deixo um agradecimento especialmente terno. A vossa presença constante foi uma fonte de conforto, segurança e equilíbrio. Nos dias mais exaustivos, bastava um gesto vosso para me devolverem a serenidade e a motivação necessária para continuar.

Ao meu namorado, quero expressar um agradecimento profundamente especial e carregado de emoção. A tua presença incansável, o teu amor e a tua confiança em mim foram essenciais em cada etapa deste percurso. Obrigada por nunca me deixares esquecer o meu valor e por acreditares em mim mesmo nos dias em que eu duvidava.

À minha orientadora, Susana Colaço, deixo um agradecimento verdadeiramente sentido. Obrigada por acreditar no meu trabalho, por me acompanhar com disponibilidade, rigor e empatia, e por me ajudar a descobrir capacidades que nem eu própria reconhecia.

Aos meus colegas de Faculdade e aos meus amigos, agradeço do fundo do coração por tornarem esta caminhada muito mais leve, enriquecedora e repleta de momentos inesquecíveis. Obrigada pelo apoio, pelas conversas, pelas horas de estudo partilhadas e pela amizade genuína que tornou cada desafio mais fácil de enfrentar.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta tese, professores e funcionários que, sem saberem, deixaram uma marca positiva no meu percurso, deixo igualmente o meu sincero reconhecimento.

Resumo

O atual relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, presente na Escola Superior de Educação de Santarém, e encontra-se dividida em três partes.

Na primeira parte, são descritas e analisadas as experiências desenvolvidas durante os estágios realizados em creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 3.º anos de escolaridade), que integra uma caracterização dos contextos educativos e projetos implementados, destacando aprendizagens, desafios e práticas pedagógicas observadas.

A segunda parte apresenta o estudo de investigação, que surgiu de uma dificuldade identificada ao longo dos estágios e da necessidade de refletir sobre a forma como os espaços exteriores, frequentemente subvalorizados ou utilizados de modo limitado, podem constituir-se como contextos educativos significativos e promotores de aprendizagens.

Como conclusão, é apresentada uma reflexão final sobre o processo investigativo, o percurso formativo desenvolvido nos estágios e o contributo destas experiências para a construção da identidade profissional docente.

A investigação seguiu uma metodologia de natureza qualitativa, tendo os dados sido recolhidos através de uma entrevista a duas educadoras e a uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de um questionário aplicado a sete estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma conversa informal com alunos do 1.º ano de escolaridade e de duas grelhas de observação. Através destes instrumentos, procurou-se compreender as perceções e opiniões dos participantes relativamente ao papel educativo do espaço exterior.

Os resultados mostram que o bem-estar e o envolvimento das crianças são mais evidentes no espaço exterior. Apesar de os adultos já reconhecerem o potencial educativo destes espaços, ainda não integram com regularidade nas suas práticas este contexto de brincadeira e aprendizagem.

Palavras-Chave: Espaço exterior; brincar; aprender, desenvolvimento, crianças.

Abstract

This report is part of the Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, offered by the Santarém School of Education, and is divided into three parts.

The first part describes and analyses the experiences gained during internships in nurseries, kindergartens and primary education (1st and 3rd years of schooling), including a description of the educational contexts and projects implemented, highlighting the learning, challenges and teaching practices observed.

The second part presents the research study, which arose from a difficulty identified during the internships and the need to reflect on how outdoor spaces, often undervalued or used in a limited way, can constitute meaningful educational contexts and promote learning.

In conclusion, a final reflection is presented on the research process, the training course developed during the internships and the contribution of these experiences to the construction of professional teaching identity.

The research followed a qualitative methodology, with data collected through an interview with two educators and a primary school teacher, a questionnaire administered to seven students in the Master's in Pre-school Education and primary school, an informal conversation with first-year pupils, and two observation grids. These instruments were used to understand the participants' perceptions and opinions regarding the educational role of outdoor spaces.

The results show that children's well-being and engagement are more evident in outdoor spaces. Although adults already recognise the educational potential of these spaces, they do not yet regularly integrate this context of play and learning into their practices.

Keywords: Outdoor space; play; learning; development; children.

Índice

Introdução	1
Parte I: Prática de Ensino Supervisionada	3
1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche.....	3
1.1. Caracterização da Instituição.....	3
1.2. Caracterização do grupo.....	4
1.3. Caracterização do Ambiente Educativo	4
- Caracterização do Espaço-Materiais	4
- Organização do Tempo.....	6
1.4. Projeto de Estágio desenvolvido.....	8
1.5. Recurso Educativo	10
2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância	12
2.1. Caracterização da Instituição.....	12
2.2. Caracterização do Grupo.....	12
2.3. Caracterização do Ambiente Educativo	13
- Caracterização do Espaço-Materiais	13
- Caracterização do Tempo	14
2.4. Projeto de Estágio desenvolvido.....	16
3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	19
3.1. Caracterização da Instituição.....	19
3.2. Estágio no 1.ºano.....	20
3.2.1. Caracterização da Turma.....	20
3.2.2. Caracterização do Ambiente Educativo.....	21
- Caracterização do Espaço-Materiais.....	21
- Organização do Tempo.....	22

3.2.3. Projeto de Estágio desenvolvido	23
3.3. Estágio no 3.º ano	25
3.3.1. Caracterização da Turma	25
3.3.2. Caracterização do Ambiente Educativo	26
- Caracterização do Espaço-Materiais	26
- Organização do Tempo	27
3.3.3. Projeto de Estágio desenvolvido	29
4. Percurso do desenvolvimento profissional	32
Parte II: Prática Investigativa	35
2. Enquadramento Teórico	35
2.1. A importância do brincar	35
2.2. Características e potencialidades dos espaços exteriores	40
2.3. O brincar e aprender no espaço exterior	43
2.4. O papel do docente na mediação e promoção do brincar	45
3. Metodologia	48
3.1. Problemática	48
3.2. Recolha de Dados e abordagem metodológica	49
3.3. Contextos e participantes do estudo	50
3.4. Instrumentos de recolha de dados	50
3.5. Análise dos dados	51
4. Apresentação e análise dos resultados	52
5. Considerações Finais	68
III. Reflexão Final	71
Referências Bibliográficas	74
Índice de Apêndices	79
Apêndice I – Guião de Entrevista para as educadoras cooperantes	80
Apêndice II – Resposta da educadora cooperante à entrevista realizada em Contexto de Creche	

.....	81
Apêndice III – Resposta da educadora cooperante à entrevista realizada em Contexto de Jardim de Infância	85
Apêndice IV - Guião da entrevista para a professora cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.ºano de escolaridade	90
Apêndice V – Resposta da professora cooperante à entrevista realizada em contexto de 1.ºano de escolaridade (3.ºano).....	91
Apêndice VI – Autorizações para as entrevistas às educadoras e à professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico	95
Apêndice VII - Guião da entrevista em grupo focal à turma do 1.ºano de escolaridade (1.º ano)	97
Apêndice VIII – Respostas às perguntas da turma do 1.ºano de escolaridade (1.º ano)	98
Apêndice XIX – Guião do questionário realizado às estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	101
Apêndice X – Respostas das estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao questionário	102
Apêndice XI - Grelha de observação do Jardim de Infância.....	111
Apêndice XII - Grelha de observação do 1.º ano do 1.º CEB	115

Índice de imagens

Figura 1 – Diferentes perspetivas do cubo sensorial, ilustrando a diversidade de estímulos táteis, visuais proporcionados	11
Figura 2 - Leitura da história "Quando eu crescer, Caracol", realizada no espaço exterior	18
Figura 3 - Exploração livre da atividade "Caça ao Caracol".....	18
Figura 4 - Exemplo de uma atividade interdisciplinar entre Educação Física e Educação Artística.....	24
Figura 5 - Leitura da história - "As famílias não são todas iguais" no espaço exterior	29
Figura 6 - Exemplos de produções escritas realizadas pelos alunos do 3.º Ano de Escolaridade	30

Índice de tabelas

Tabela 1 - Rotina diária da Creche	6
Tabela 2 - Atividades para o Projeto “Vamos à Rua”	9
Tabela 3 - Rotina Diária do Jardim de Infância.....	15
Tabela 4 - Horário da turma do 1.º ano	22
Tabela 5 - Horário da turma do 3.º ano	28

Índice de siglas

CEB – 1.ºCiclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral da Educação

INAFOP - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

STEAM - Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics

UNICEF – United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, a funcionar no 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. O principal objetivo deste trabalho é apresentar o percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de creche, jardim de infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e refletir sobre as aprendizagens realizadas e desafios emergentes dessas experiências, bem como, apresentar a realização de um exercício de investigação.

O relatório organiza-se em três partes, sendo elas: (i) o trabalho desenvolvido durante as PES, (ii) o trabalho de pesquisa e (iii) reflexão final.

Na primeira parte, referente ao trabalho desenvolvido durante os estágios, apresentam-se com algum detalhe as quatro PES realizadas, descrevendo-se as instituições, os grupos de crianças/alunos, a organização dos ambientes educativos e os projetos pedagógicos implementados nos diferentes contextos (creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Os estágios, no âmbito das PES, decorreram nos anos letivos de 2023/2024, em contexto de Educação Pré-Escolar, e de 2024/2025, em 1.º Ciclo do Ensino Básico, ambos no distrito de Santarém. Esta diversidade de contextos possibilitou uma visão global e evolutiva do processo educativo, permitindo compreender as continuidades e especificidades das diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Em todos os contextos, o espaço exterior assumiu-se como cenário privilegiado de observação e intervenção, constituindo-se como ponto de ligação entre as PES e o tema da investigação.

Assim, as experiências na creche evidenciaram a importância do espaço exterior enquanto contexto sensorial e motor, favorecendo a descoberta e a exploração livre, no jardim de infância, o mesmo espaço revelou-se fundamental para o brincar simbólico e social, potenciando aprendizagens integradas e significativas, já no 1.º Ciclo, observou-se que o exterior pode continuar a desempenhar um papel pedagógico e interdisciplinar, promovendo aprendizagens ativas e colaborativas que articulam o brincar com os conteúdos curriculares.

Esta parte do relatório termina com uma reflexão sobre o percurso de desenvolvimento profissional, sustentada nas aprendizagens, desafios e competências

adquiridas ao longo das práticas nos vários contextos, destacando-se o papel do educador e do professor enquanto mediadores de experiências de brincar e aprender em ambientes educativos diversificados.

A segunda parte do relatório, dedicada ao trabalho de pesquisa, apresenta o tema “Brincar e Aprender no Exterior: O Papel do Espaço Exterior no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico” e surgiu da necessidade de compreender de que forma os espaços exteriores podem constituir-se como contextos educativos significativos, capazes de promover o desenvolvimento das crianças e alunos.

A fundamentação teórica abrange: (i) a importância do brincar, (ii) as características e potencialidades dos espaços exteriores, (iii) o brincar e aprender no espaço exterior e (iv) o papel do docente na mediação e promoção do brincar.

Segue-se a metodologia utilizada no âmbito da problemática em estudo, a qual se centra na compreensão do impacto que os espaços exteriores exercem na promoção da brincadeira e da aprendizagem no contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Serão descritos, igualmente, o processo de recolha de dados, a caracterização do contexto e dos participantes, bem como os instrumentos de recolha de dados usados. Em seguida, serão apresentados e analisados os resultados obtidos, culminando nas considerações finais.

A terceira parte do relatório conclui com uma reflexão final sobre as implicações pedagógicas e os contributos profissionais decorrentes das experiências vividas nas PES e do trabalho de investigação, bem como com a identificação das limitações do trabalho e de futuras linhas de pesquisa relacionadas com o brincar e o uso educativo do espaço exterior.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas e os apêndices correspondentes.

A elaboração deste relatório de estágio permitiu aprofundar o conhecimento sobre um tópico essencial do processo educativo, consolidando a minha formação enquanto futura educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, capaz de planificar e avaliar práticas pedagógicas integradoras, com base na avaliação formativa, na diversidade de instrumentos e no envolvimento ativo das crianças, docentes e famílias.

Parte I: Prática de Ensino Supervisionada

Nesta primeira parte, será apresentado o trabalho desenvolvido ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas, realizadas em contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, caracterizando as instituições, os grupos envolvidos, o ambiente educativo e os projetos de intervenção elaborados em cada contexto, acompanhados de exemplos de atividades implementadas em cada uma das valências.

1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche

1.1. Caracterização da Instituição

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de creche foi realizada entre 13 de novembro e 15 de dezembro de 2023, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do Distrito de Santarém.

Com base na análise dos documentos orientadores da instituição, nomeadamente o Projeto Educativo, constatou-se que esta procurava responder às necessidades da comunidade envolvente. Para além da valência de creche, a instituição oferecia também a resposta social de jardim de infância, com um horário de funcionamento alargado, das 7h45 às 19h. O Projeto Educativo da creche, intitulado “Recomeços”, tinha como principal objetivo promover a reaproximação das famílias ao contexto educativo.

A creche era composta por quatro salas: (i) berçário, (ii) sala de 1 ano, (iii) sala de 2 anos e (iv) sala familiar (sala heterogénea). No ano letivo de 2023/2024, frequentavam esta valência 54 crianças. A equipa educativa era constituída por três educadoras de infância e cinco auxiliares de ação educativa.

O projeto pedagógico adotava a abordagem do Modelo *HighScope*. Na análise do Projeto Educativo conseguiu-se ainda identificar a existência de várias infraestruturas de apoio, nomeadamente um refeitório, uma copa, três casas de banho e um fraldário.

No que diz respeito, a avaliação das crianças era realizada diariamente, com base nas atividades desenvolvidas, e semestralmente, através do Plano Individual da Criança.

1.2. Caracterização do grupo

O grupo de crianças com o qual decorreu o período de estágio era constituído por 15 crianças, sendo 9 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Caracterizava-se por ser um grupo multietário, composto por 8 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 21 meses e 7 crianças com 2 anos.

Além da diversidade da faixa etária, o grupo também se destacava pela diversidade cultural, existindo crianças de diferentes nacionalidades: (i) portuguesas; (ii) brasileiras e (iii) ucranianas, sendo a nacionalidade brasileira a mais predominante. Existia também uma criança de etnia cigana, uma criança com família de origem angolana e uma outra criança proveniente de uma casa de acolhimento.

Tendo por base, a observação direta e uma conversa com a educadora e a auxiliar da sala, verificou-se a presença de sinais que indicavam uma possível suspeita de autismo, dado que a criança em questão demonstrava comportamentos como a ausência de contacto ocular, a fixação em objetos específicos e uma dificuldade evidente na interação social.

Ao nível da adaptação do grupo, às rotinas e às atividades verificou-se algumas dificuldades, uma vez que as crianças ainda não demonstravam conhecimento e compreensão da rotina.

Neste grupo, durante os momentos de brincadeira verificava-se dificuldade na partilha dos brinquedos e outros materiais e preferiam brincar de forma isolada. Segundo Sasso e Morais (2013), essa capacidade de adaptar o pensamento à perspetiva alheia é fundamental para o desenvolvimento social e para a resolução de problemas de forma mais equilibrada.

No que diz respeito à fala, as crianças de 2 anos encontravam-se quase ao mesmo nível das crianças de 1 ano, apresentando dificuldades significativas. Relativamente à motricidade, observou-se que as crianças de 1 ano começavam a explorar o ambiente e a desenvolver competências motoras básicas dentro do esperado para a sua faixa etária, como por exemplo a marcha.

A educadora explicou-nos que as crianças que não usavam bibe eram aquelas que ainda não andavam ou que tinham começado a andar recentemente.

1.3. Caracterização do Ambiente Educativo

- Caracterização do Espaço-Materiais

Quanto à disposição dos espaços e materiais, incluir-se-á a caracterização dos diversos ambientes frequentados pelas crianças na instituição, com especial atenção à sala polivalente e ao espaço exterior.

A sala polivalente caracterizava-se por ser ampla, com cores neutras, proporcionando um espaço que favorecia a livre movimentação e exploração das crianças, sem áreas rigidamente definidas. A iluminação natural, proveniente das janelas e portas ao longo das paredes, garantiam uma boa luminosidade, sendo essas aberturas também responsáveis pelo acesso ao espaço exterior. No interior da sala, existiam duas portas: uma que dava acesso ao refeitório e outra porta à sala familiar.

É de salientar, que a sala polivalente funcionava como um espaço comum a todas as salas da instituição, sendo utilizada pelas crianças principalmente durante o período de acolhimento. Contudo, sempre que o espaço não estava a ser utilizado, a educadora recorria a essa sala para realizar atividades específicas com as crianças, aproveitando-o para promover experiências educativas mais amplas e diversificadas, de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

No que diz respeito à sala familiar, caracterizava-se como sendo um espaço concebido para satisfazer as necessidades e interesses das crianças dos 9 meses aos 2 anos, oferecendo condições apropriadas para o seu desenvolvimento.

Na sala existia a área do tapete, em que as crianças poderiam sentar-se, deitar-se, rebolar, explorar livremente e interagir com as outras crianças e também um espaço utilizado para atividades como ouvir histórias, cantar canções, ver livros, jogar e brincar com os diversos materiais disponíveis. Os materiais disponibilizados durante a brincadeira livre, não tinham uma diversidade de texturas e sons, dado que eram maioritariamente de plástico. Embora os materiais disponibilizados durante a brincadeira livre fossem maioritariamente de plástico, a organização do espaço permitia à criança explorar, experimentar e tomar decisões autónomas.

A sala incluía uma pequena arrecadação para guardar camas, materiais educativos e documentação. Dispunha também de um fraldário com muda-fraldas, poliban e uma prateleira com os produtos de higiene individuais. Para as crianças em fase de desfralde, existia uma casa de banho próxima com três sanitas, três lavatórios e espaço para materiais de higiene. O refeitório estava equipado com cadeiras adequadas à idade das crianças, duas mesas de apoio, um armário com recursos para as refeições e uma abertura para a copa. O parque encontrava-se num estado avançado de degradação, apresentando equipamentos como escorregas e baloiços visivelmente danificados e sem condições mínimas de segurança. O gradeamento encontrava-se partido e incompleto, não cumprindo a sua função de proteção, o que comprometia a segurança das crianças.

- Organização do Tempo

Segundo Gonçalves (2015) a organização das atividades diárias deve ser centrada na criança, com um horário e rotinas estruturadas para promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo. Essas rotinas devem ser planeadas com o objetivo de garantir um ambiente previsível e estável, que favoreça o bem-estar emocional das crianças.

Na sala familiar foi possível observar que a educadora seguia a rotina definida no projeto educativo da instituição (2022/2024) conforme ilustrada na tabela seguinte:

Horário	Atividade
07:45 - 09:00	Acolhimento (sala polivalente)
09:00 – 09:30	Acolhimento da respetiva sala
09:30 – 09:45	Bom dia (bolacha/fruta)
09:45 – 10:30	Atividades orientadas
10:30 – 11:00	Brincadeira livre
11:00 – 11:30	Higiene
11:30 – 12:20	Almoço
12:20 – 12:30	Higiene
12:30 – 15:00	Sesta
15:00 – 15:30	Higiene
15:30 – 16:15	Lanche
16:15 – 16:30	Higiene
16:30 – 17:45	Brincadeira livre

Tabela 1 - Rotina diária da Creche

Analisando a tabela 1, foi possível observar que o acolhimento era realizado por volta das nove horas, inicialmente na sala polivalente, pelas educadoras, com momentos de diálogo e troca de informações com os familiares. Este tempo de receção constituía um momento essencial de transição gradual entre o ambiente familiar e a

creche, promovendo sentimentos de segurança e pertença nas crianças. A interação próxima entre educadoras, famílias e crianças favorecia o bem-estar emocional e criava um ambiente de continuidade e previsibilidade, fundamentais para a regulação emocional e para a construção de uma relação de confiança.

Após o acolhimento, as crianças eram encaminhadas para a sala, onde se iniciava o momento do “bom dia”, acompanhado de bolachas ou fruta. Esta rotina funcionava como um momento de integração, promovendo a socialização, o desenvolvimento da autonomia na alimentação, da linguagem e da atenção conjunta, através de uma atividade estruturada, mas envolvente e lúdica. Segundo Hohmann e Weikart (2011, como citado em Cunha, 2021)

(...) a rotina diária consente que a criança desenvolva de forma autónoma os seus interesses, porque sentem-se seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites, pois saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo.
(p.69)

Seguidamente, decorriam as atividades orientadas, realizadas geralmente em grande grupo. Nestas, a educadora apresentava recursos diversificados ou promovia a leitura de histórias, proporcionando experiências de exploração e descoberta. Estes momentos favoreciam o desenvolvimento cognitivo, a curiosidade, a concentração e a capacidade de seguir instruções, enquanto incentivavam a autonomia na participação, permitindo que cada criança explorasse os materiais ao seu próprio ritmo e de acordo com os seus interesses.

Após as atividades orientadas, seguia-se um período de brincadeira livre, que se repetia igualmente no final da tarde. Estes momentos assumiam particular relevância no quotidiano do grupo, uma vez que proporcionavam às crianças oportunidades para exercerem a iniciativa, a autonomia e a criatividade. Durante a brincadeira livre, as crianças podiam escolher de forma autónoma as atividades e os espaços que pretendiam explorar, organizar as suas próprias brincadeiras e interagir de forma espontânea com os pares. Estes momentos favoreciam não só o desenvolvimento social, através da cooperação, negociação e resolução de conflitos, como também o desenvolvimento emocional, ao permitir a expressão de interesses, preferências e emoções.

Os períodos dedicados à higiene e às refeições eram igualmente relevantes no processo educativo. Através da participação ativa nestas rotinas, as crianças desenvolviam autonomia, coordenação motora fina e hábitos de autocuidado. Estas

experiências, além de promoverem a independência, reforçavam a confiança e o sentido de competência, contribuindo para a construção gradual da identidade pessoal e social.

O momento da sesta constituía uma parte fundamental da rotina diária, funcionando como um tempo de regulação física e emocional. O descanso permitia às crianças reorganizar-se internamente, recuperar energias e consolidar as aprendizagens realizadas ao longo do dia.

1.4. Projeto de Estágio desenvolvido

O projeto de intervenção, elaborado em colaboração com o meu par pedagógico e intitulado “Vamos à Rua!”, surgiu ao percebermos que as crianças tinham poucas oportunidades de contacto com o espaço exterior. Para além dessa limitação, observou-se que as crianças de dois anos não apresentavam o nível de desenvolvimento esperado, nomeadamente ao nível da coordenação motora e do desenvolvimento da linguagem. Assim, considerou-se pertinente integrar estas duas dimensões como eixo central do projeto, direcionando a intervenção especialmente para este grupo etário, ainda que abrangendo todo o grupo da sala familiar.

Com base neste diagnóstico, definiu-se o objetivo geral do projeto: Promover um contacto mais regular com o espaço exterior, através da exploração livre e de atividades orientadas, de forma a proporcionar experiências significativas de aprendizagem em contextos diversificados. Os objetivos específicos, delineados de acordo com as necessidades observadas, foram: (i) estimular os sentidos através de experiências sensoriais diversificadas e da manipulação de diferentes texturas; (ii) fomentar a curiosidade natural das crianças, encorajando a exploração ativa e a descoberta; (iii) trabalhar o desenvolvimento da motricidade fina e global, favorecendo o controlo, a coordenação, o equilíbrio e (iv) cultivar o gosto pela natureza e pelas atividades ao ar livre, promovendo o bem-estar e o envolvimento com o ambiente exterior.

Através destes objetivos, pretendeu-se reconhecer e potenciar o espaço exterior como um contexto educativo privilegiado, promotor de aprendizagens significativas e integradas. Esta intencionalidade encontra-se em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), que destacam o valor do contacto direto com a natureza na construção do conhecimento e no desenvolvimento de atitudes de respeito e apreço pelo meio ambiente, afirmando que a criança deve “desfrutar e apreciar os espaços verdes e o contacto com a natureza” (p. 92). Do mesmo modo, o documento salienta a relevância das experiências corporais e sensoriais,

reconhecendo que “os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao/a educador/a tirar partido de contextos, situações e materiais (destinados à educação física, naturais e reutilizáveis) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora” (p. 44). De acordo com as Orientações Curriculares para a Creche (2024), o desenvolvimento das crianças, desde os primeiros meses de vida até à idade pré-escolar, depende fortemente da utilização do corpo, da exploração sensorial e da prática regular de atividade física. Na creche, os bebés e as crianças pequenas conhecem o mundo através do movimento e dos sentidos, construindo perceções sobre si mesmos e sobre o ambiente que os rodeia. O brincar autónomo, o movimento livre e a exploração de espaços seguros são essenciais para a aprendizagem inicial, permitindo que as crianças estabeleçam relações significativas com as pessoas e com o meio que habitam (pp. 68 - 69).

O espaço exterior, que anteriormente se encontrava num estado avançado de degradação e sem condições de segurança, seria reorganizado e enriquecido com novos equipamentos adequados às diferentes faixas etárias. Os equipamentos danificados, como os escorregas e os baloiços, seriam substituídos por estruturas seguras e certificadas, e o gradeamento seria reparado, passando a cumprir a sua função de proteção. Para além disso, o espaço seria reorganizado de forma a permitir diferentes áreas de exploração e movimento, promovendo uma utilização mais diversificada e intencional. Após estas alterações, o espaço exterior transformava-se num ambiente de descoberta e movimento, no qual as crianças pudessem desenvolver, de forma integrada, competências motoras, cognitivas, linguísticas e socioemocionais.

Após as modificações no espaço exterior, com as alterações necessárias, o nosso objetivo seria reorganizar as atividades semanalmente, de modo a garantir que todas as crianças da sala familiar pudessem usufruir do espaço exterior para desenvolver atividades diversificadas. Assim, as semanas seriam organizadas da seguinte forma, considerando um conjunto de atividades:

Segunda-feira	Quarta-feira	Sexta-feira
- As crianças de 1 ano brincam livremente no espaço exterior, enquanto, que as crianças dos 2 anos ficam na sala.	- Todas as crianças da sala exploram e brincam livremente no espaço exterior.	- As crianças de 2 anos realizam atividades orientadas pelas estagiárias no espaço exterior, enquanto as crianças de 1 ano ficam na sala.

Tabela 2 - Atividades para o Projeto “Vamos à Rua”

A primeira atividade consistia na exploração dos elementos naturais disponíveis. A segunda atividade envolvia esconder objetos grandes e coloridos, para que as crianças procurassem objetos semelhantes, mas de cores diferentes. A terceira atividade destinava-se à pintura livre, utilizando as mãos, os pés ou os materiais disponíveis. A quarta atividade consistia na realização de um circuito e a quinta atividade na leitura de uma história.

Com o objetivo de divulgar o projeto, estava prevista a realização de uma inauguração do novo espaço exterior. Esta seria promovida através da divulgação de um panfleto na página da creche e do envio de convites aos familiares das crianças, convidando-os a participar no evento. Posteriormente, ao longo do restante ano letivo, seriam partilhados registos fotográficos e em vídeo das atividades desenvolvidas pelas crianças, através do grupo de *WhatsApp* criado para comunicação com os encarregados de educação.

No que diz respeito à avaliação do projeto, seria elaborado um questionário para as famílias, com o objetivo de recolher o seu feedback sobre o novo espaço e sobre a forma como este foi utilizado. A avaliação das crianças seria realizada através da observação direta, considerando o nível de participação, a motivação e a disposição para se envolver nas atividades propostas, em particular no espaço exterior, recorrendo-se a grelhas de observação como instrumento de registo.

1.5. Recurso Educativo

Tendo em conta que este estágio se centrava essencialmente na observação do contexto educativo, foi proposto a cada estudante a construção e a exploração de um recurso educativo, adequado às necessidades do grupo de crianças, com base numa dificuldade específica observada.

Durante as duas primeiras semanas de estágio, a observação permitiu-me identificar que várias crianças revelavam dificuldades ao nível da motricidade fina, manifestadas, por exemplo, na manipulação de objetos pequenos, no uso de utensílios e em atividades que exigiam precisão manual.

Reconhecendo a importância desta área no desenvolvimento global da criança, nomeadamente na preparação para aprendizagens futuras, decidi construir um recurso educativo em forma de cubo, composto por diferentes propostas nas suas várias faces, concebidas para estimular capacidades específicas como o encaixe, o enroscar, o puxar, o abrir e o fechar.

O principal objetivo deste recurso foi promover o controlo voluntário dos movimentos manuais, melhorando a precisão, a coordenação e a destreza motora das crianças, através de uma exploração lúdica e ajustada ao ritmo de cada uma.

Importa salientar que o cubo educativo (figura 1) integrou os princípios do Modelo *HighScope*, ao promover a aprendizagem ativa, a iniciativa da criança e a reflexão sobre a ação. Cada face apresentava desafios graduais que permitiam experimentar, repetir e aperfeiçoar movimentos, desenvolvendo a autonomia e a autoconfiança. Simultaneamente, o recurso esteve em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), que salienta “As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais.” (pág.85).

A introdução deste cubo revelou-se, assim, uma estratégia pedagógica pertinente e significativa, ao responder às necessidades observadas no grupo e ao articular teoria e prática, através de momentos de exploração, concentração e satisfação na aprendizagem, num ambiente seguro e estimulante.



Figura 1 – Diferentes perspetivas do cubo sensorial, ilustrando a diversidade de estímulos táteis, visuais proporcionados.

2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

2.1. Caracterização da Instituição

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de jardim de infância decorreu entre 16 de abril e 24 de maio de 2024, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do Distrito de Santarém.

O horário de funcionamento era das 7h30 às 19h, sendo que a entrada das crianças ocorria até às 9h30 e a saída, para aquelas que não frequentavam atividades extracurriculares, até às 16h. A instituição estipulava ainda que as crianças não poderiam permanecer por mais de dez horas diárias, garantindo o equilíbrio entre o tempo passado no jardim de infância e o convívio familiar.

O espaço físico era amplo, luminoso e bem organizado, proporcionando conforto e segurança. O edifício incluía salas de atividade por faixa etária (3, 4 e 5 anos), todas com casas de banho integradas, bem como refeitório, ginásio, atelier, biblioteca e espaços exteriores parcialmente cobertos. A organização do espaço interior refletia uma intencionalidade pedagógica clara, com materiais acessíveis e áreas bem delimitadas, permitindo às crianças escolher, explorar e participar ativamente nas rotinas diárias.

O Projeto Curricular da instituição, intitulado “Crescer por Todos”, sublinhava a importância da creche e da educação pré-escolar como etapas fundamentais no processo educativo, assumindo-se como um complemento ao papel da família. Entre os seus objetivos principais destacavam-se: (i) incentivar as crianças à reflexão sobre os valores humanos, expressando-os tanto em relação a si próprias como aos outros; (ii) promover atitudes de respeito pelo meio ambiente e (iii) fomentar a compreensão e interiorização das normas sociais que regulam a convivência em comunidade.

2.2. Caracterização do Grupo

O grupo de crianças com o qual estagiei era constituído por 24 crianças, sendo 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. É de salientar que maior parte das crianças eram portuguesas, contudo, existiam crianças com outras nacionalidades, nomeadamente: (i) brasileiras, (ii) angolanas e (iii) indianas.

No que diz respeito à saúde, duas crianças apresentavam episódios recorrentes de febre elevada, com risco associado de convulsões febris. Esta condição exigia das responsáveis uma atenção especial e a aplicação de protocolos de segurança bem

definidos para assegurar o bem-estar de todas as crianças na sala, com um particular cuidado para estas duas.

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, duas crianças eram acompanhadas por uma psicóloga, e uma criança fazia terapia da fala, bem como acompanhamento nos Serviços de Neuropediatria.

De uma forma geral, o grupo demonstrava um grande interesse por histórias, oferecendo-lhes benefícios importantes, tais como, na melhoria da capacidade de comunicação, alargamento da compreensão e na facilidade em serem compreendidas pelos outros. No entanto, o grupo também apresentava dificuldades, especialmente no que diz respeito ao cumprimento de regras estabelecidas, ao vocabulário limitado, às dificuldades de partilha de brinquedos e à falta de atenção e concentração durante as atividades.

2.3. Caracterização do Ambiente Educativo

- Caracterização do Espaço-Materiais

Segundo Silva et al. (2016), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.” (p.26).

A sala do grupo caracterizava-se por ser um espaço amplo, organizado em diversas áreas específicas, nomeadamente: (i) área do faz de conta, (ii) área das construções, (iii) área dos jogos, (iv) área dos desenhos, (v) área da leitura e a (vi) área do tapete. Havia ainda dois móveis destinados à arrumação dos lençóis e cobertores das crianças, bem como, alguns materiais utilizados pela educadora e a respetiva documentação.

No que diz respeito à decoração, nas paredes estavam afixados alguns painéis com os trabalhos realizados pelas crianças ao longo da semana. Numa das paredes da sala, encontra-se expostos o quadro das presenças, do tempo e do chefe que eram preenchidos diariamente pelas crianças.

Dentro da sala, existia uma porta que possibilitava às crianças a entrada e a saída, de forma organizada, permitindo por exemplo, o acesso à casa de banho ou ao espaço exterior. O espaço exterior era utilizado diariamente pelas crianças, de forma rotativa, garantindo que todas tivessem a oportunidade de brincar e explorar uma diversidade de materiais e ambientes. A sua organização contemplava diferentes áreas funcionais, pensadas de forma intencional para responder às necessidades e interesses das crianças. Existia um espaço orientado para atividades de atelier, que promovia a

expressão criativa e a experimentação; uma área junto ao limoeiro, que favorecia o contacto com a natureza e a observação do meio envolvente; uma zona destinada ao grupo do bibe azul, reservada às crianças mais velhas, onde se desenvolviam atividades e brincadeiras adequadas ao seu nível de desenvolvimento; uma área equipada com tratores, que estimulava a motricidade e o jogo funcional; e, por fim, uma zona de relva, que possibilitava jogos livres, movimentos amplos e interações entre pares. Deste modo, o espaço exterior assumia um papel central no quotidiano educativo, constituindo-se como um contexto privilegiado de brincadeira livre, exploração e desenvolvimento integral das crianças.

A sala possuía ainda um acesso direto à casa de banho, que era partilhada com a sala adjacente. Esta casa de banho era composta por cinco sanitas, cinco lavatórios, uma arrecadação e uma prateleira em cima dos lavatórios, onde estavam guardados os medicamentos específicos para cada criança.

Por fim, o refeitório era composto por várias mesas e cadeiras, havendo também uma divisória que dava acesso à copa, onde eram preparadas todas as refeições para as crianças.

- Caracterização do Tempo

Segundo Oliveira-Formosinho (1998, citado por Lameira, 2020), o educador deve conhecer profundamente as necessidades e interesses do seu grupo, assim como os de cada criança, e ter um interesse genuíno pela cultura que a envolve. Além disso, deve organizar o tempo de forma a garantir períodos dedicados à experimentação de diferentes materiais, situações e acontecimentos.

Na sala foi possível observar que a educadora seguia a rotina, conforme ilustrada na tabela 3:

Horário	Atividade
07:30	Acolhimento
08:30	Ida das crianças para as respetivas salas Brincadeira livre
09:15	Arrumação da sala
09:30	Reunião no tapete

	Hora da maçã Canção do “Bom dia” Marcação das presenças Hora da história
10:00	Atividades livres e/ou orientadas
10:30	Arrumação da sala Colocação das camas
10:45	Brincar na rua (ou no exterior)
11:00	Higiene
11:15	Almoço
12:00	Higiene Sesta
14:30	Acordar Higiene
15:15	Lanche
16:00	Atividades livres Saída
16:15	Atividades extracurriculares

Tabela 3 - Rotina Diária do Jardim de Infância

Observando a tabela 3, verifica-se que, durante o período de acolhimento, por volta das 7h30, as crianças dirigiam-se para a sala. Após o acolhimento, eram encaminhadas para a sua sala, onde brincavam livremente, enquanto aguardavam a chegada dos restantes colegas.

Por volta das 9h15, as crianças arrumavam os materiais utilizados e organizavam a sala.

Às 9h30, sentavam-se em grupo no tapete, comiam uma maçã e iniciavam o momento da canção do “bom dia”. De seguida, o chefe do dia marcava as presenças e fazia a observação do estado do tempo. Após este momento, a educadora contava uma história ao grupo. Por volta das 10h00, era proposta uma atividade orientada, realizada com o apoio da educadora, ou, em alternativa, as crianças podiam escolher uma área

para brincar, respeitando sempre o número limite de crianças permitido em cada espaço.

Perto das 10h30, a brincadeira era concluída e as crianças voltavam a arrumar a sala. Enquanto a auxiliar preparava as camas para o momento de descanso, o grupo dirigia-se para o espaço exterior, onde usufruía de um período de brincadeira livre ao ar livre.

Por volta das 11h00, as crianças regressavam à sala, realizavam a sua higiene pessoal e, às 11h15, seguiam para o almoço. Após a refeição, voltavam a fazer a higiene e preparavam-se para a sesta.

Às 14h30, as crianças acordavam gradualmente, realizavam novamente a sua higiene e, por volta das 15h15, dirigiam-se para o refeitório para lanchar. A partir das 16h00, os pais podiam começar a ir buscar as crianças, com exceção daquelas que frequentavam atividades extracurriculares, as quais tinham início às 16h15.

2.4. Projeto de Estágio desenvolvido

O projeto de intervenção, desenvolvido em estreita colaboração com o meu par pedagógico, teve como título “Da Leitura à Aventura!” e articulou-se com o projeto curricular da sala, intitulado “1, 2, 3 Era uma vez...”.

Esta escolha surgiu da vontade de dar continuidade ao trabalho previamente desenvolvido pela educadora titular, centrado na leitura de histórias, reconhecendo-se a importância deste recurso na construção de aprendizagens significativas.

Segundo Dias e Neves (2012),

através das histórias, as crianças têm a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, favorecer a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico e a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor e diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a vida. (p.37)

Neste sentido, as atividades desenvolvidas a partir da leitura dos livros escolhidos visavam promover uma abordagem interdisciplinar, ou seja, trabalhar as diversas áreas de conteúdo de forma integrada. De acordo com Silva et al. (2016),

a distinção entre áreas de conteúdo deve ser vista como uma chamada de atenção para aprendizagens que devem ser contempladas de forma articulada,

visto que a construção do saber ocorre de maneira integrada, com inter-relações entre os diferentes conteúdos e com aspetos formativos comuns a todas as áreas (p. 31).

No projeto “Da Leitura à Aventura!”, destacou-se a intencionalidade educativa subjacente à utilização da leitura como eixo integrador das diferentes áreas de conteúdo. A leitura de histórias não foi apenas um momento de escuta e imaginação, mas um ponto de partida para múltiplas experiências de aprendizagem, envolvendo expressões artísticas, linguísticas, cognitivas e sociais.

Através das narrativas, exploraram-se temas que permitiram o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a interpretação de emoções e valores, a expressão corporal e dramática, bem como atividades de exploração matemática e de descoberta do meio. Assim, cada história constituiu um fio condutor para a articulação das áreas de conteúdo, transformando a leitura num processo ativo de construção de conhecimento, em consonância com os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), que valorizam “O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística...” (p.10).

Segundo Mourato et al. (2021),

...os educadores consideram que o propósito de ler livros às crianças é dar suporte ao desenvolvimento da linguagem (19,7%); contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças (17,4%); dar suporte ao desenvolvimento socio emocional (14,8%); fazer com que as crianças gostem de LI (13,5%); conhecerem os interesses e necessidades das crianças (10,2%); porque as crianças querem e pedem (5,3%) ... (pág.7).

Com o objetivo de desenvolver atividades que tivessem como ponto de partida uma história e que se articulassem com a mesma, foram realizadas diversas leituras, entre elas a história intitulada “Quando eu crescer, Caracol”. Esta história foi lida no espaço exterior, aproveitando o ambiente ao ar livre para criar um momento de aprendizagem descontraído e envolvente. As crianças sentaram-se em círculo no chão, organizadas de acordo com as suas alturas, de forma a garantir que nenhuma ficasse à frente de outra, permitindo que todas tivessem uma boa visibilidade e pudessem acompanhar a história (figura 2). A leitura foi realizada de forma expressiva, com variações de tom de

voz, entoações e pausas intencionais, para captar a atenção e despertar a curiosidade das crianças. Durante o momento de leitura, foram feitas pausas estratégicas para promover a participação ativa, convidando as crianças a antecipar acontecimentos e a comentar imagens.



Figura 2 - Leitura da história "Quando eu crescer, Caracol", realizada no espaço exterior

Depois da leitura da história, realizou-se a atividade "Caça ao Caracol", também no espaço exterior, aproveitando o ambiente natural como cenário de descoberta e aprendizagem. Nesta atividade, as crianças foram divididas em pares e desafiadas a procurar caracóis (previamente colocados) no local onde tinha sido lido o livro. Esta experiência promoveu uma aprendizagem ativa, através do brincar exploratório e orientado, em que o movimento, a observação e a curiosidade foram elementos centrais.

O contacto direto com a natureza (ver figura 3) permitiu às crianças explorar o meio envolvente, exercitando a atenção e a motricidade fina, enquanto reforçavam as aprendizagens emergentes da história. Ao regressar à sala, foi promovido um momento de partilha e reflexão, no qual as crianças puderam descrever o que haviam encontrado, identificar características dos caracóis e relacioná-las com os elementos narrativos da história.



Figura 3 - Exploração livre da atividade "Caça ao Caracol"

Como método de avaliação, utilizámos essencialmente a observação direta e participada, realizada por meio de conversas, comentários e respostas das crianças, permitindo-nos compreender o seu interesse e o nível de compreensão das atividades desenvolvidas. Paralelamente, utilizámos grelhas de observação semanais, que possibilitaram avaliar sistematicamente o interesse, a compreensão e o grau de concretização dos objetivos propostos.

Para além da observação das atividades em si, um momento específico de avaliação, já incorporado de forma regular na prática da educadora, ocorria durante a “avaliação do dia”. Nesse momento, as crianças eram convidadas a refletir sobre o que realizaram ao longo do dia, expressando se gostaram ou não, se consideraram as tarefas fáceis ou difíceis, promovendo, assim, a recordação, a reflexão e a consolidação das aprendizagens.

Com o intuito de divulgar o nosso projeto “Da Leitura à Aventura”, construímos um livro em formato A3 para ficar na instituição. Este livro reuniu, de forma organizada e atrativa, toda a informação relativa ao projeto e às atividades que realizámos com as crianças ao longo das semanas. Para avaliar o impacto do projeto, recorreremos essencialmente à observação direta e participada, valorizando as conversas, comentários e reações das crianças durante e após cada atividade. Complementarmente, utilizámos grelhas de observação semanais, através das quais analisámos o interesse, a compreensão e o grau de alcance dos objetivos. De um modo geral, consideramos que o projeto foi bem-sucedido, uma vez que foi possível observar que as crianças se envolveram ativamente em todas as atividades propostas. No entanto, a avaliação revelou diferenças no grau de concretização dos objetivos enquanto a maioria das metas foi atingida com sucesso, as atividades relacionadas com o Domínio da Matemática apresentaram maior dificuldade, evidenciando que nem todas as crianças conseguiram alcançar os objetivos propostos nesse domínio de forma uniforme.

3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1. Caracterização da Instituição

Na Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, os estágios do 1.º e do 3.º ano decorreram numa Instituição Pública, do Distrito de Santarém.

Embora ambos tenham sido realizados na mesma escola, ocorreram em momentos distintos: o estágio do 1.º ano iniciou-se a 12 de novembro de 2024 e terminou a 20 de

dezembro de 2024, enquanto o estágio do 3.º ano decorreu entre 22 de abril e 30 de maio de 2025.

De acordo com o Projeto Educativo (2021/2025), esta instituição tem como objetivo formar jovens cidadãos competentes, produtivos e valorosos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa por terem frequentado uma escola onde se aprende a aprender, a fazer, a estar e a ser.

O horário da instituição era das 8h30 às 17h45. As atividades letivas realizavam-se das 9h00 às 11h00 e das 11h30 às 12h30, intercaladas por um recreio de 30 minutos. O almoço era das 12h30 às 14h00, e no período da tarde as atividades letivas decorriam das 14h00 às 15h30, seguidas pelas atividades extracurriculares a partir das 16h00.

A escola onde se realizou o estágio integrava duas valências: Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambas as valências partilhavam o espaço exterior, utilizado para o recreio e para atividades livres, bem como o refeitório, onde decorriam as refeições, os momentos de convívio e a interação entre crianças de diferentes idades.

3.2. Estágio no 1.ºano

3.2.1. Caracterização da Turma

A turma com a qual realizei o estágio era constituída por 23 alunos, dos quais 13 eram raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Para além da diversidade etária, o grupo distinguia-se pela sua heterogeneidade, integrando alunos de várias nacionalidades, nomeadamente: (i) brasileira, (ii) angolana e (iii) moldava. Contudo, a maioria dos alunos eram de nacionalidade portuguesa. Destaca-se ainda a presença de uma aluna de etnia cigana. Durante o período de observação e em diálogo com a professora titular da turma, foi-me comunicado que um dos alunos tinha sido diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e encontrava-se a ser acompanhada por uma docente especializada em Necessidades Educativas Especiais (NEE). A docente referiu ainda suspeitar da existência de mais dois casos por sinalizar, com base em comportamentos observados, nomeadamente: dificuldades ao nível da interação social e da comunicação, bem como a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. Embora não existisse, até à data, diagnóstico formal, estas situações encontravam-se em processo de sinalização.

No que respeita às potencialidades do grupo, foi possível constatar que a turma se caracterizava por ser participativa, curiosa e comunicativa. A participação ativa das crianças era evidente no modo como se envolviam nas atividades propostas, demonstrando interesse em colaborar com a professora titular e trabalhar em equipa

para atingir os objetivos delineados. A curiosidade expressava-se através da forma como abordavam os temas apresentados, revelando entusiasmo na exploração de novos conteúdos, colocando questões pertinentes e procurando aprofundar os seus conhecimentos, o que denotava uma postura proativa e investigativa face à aprendizagem. A capacidade comunicativa surgia igualmente como uma das principais mais-valias do grupo. Os alunos expressavam-se com facilidade, partilhando ideias, experiências e opiniões, o que contribuía para uma dinâmica de sala de aula colaborativa e inclusiva.

Contudo, foi também possível identificar algumas fragilidades no grupo. A turma apresentava, de forma geral, dificuldades ao nível da autonomia, das responsabilidades e do cumprimento de regras mais exigentes.

Adicionalmente, foram identificadas dificuldades significativas ao nível da concentração e da motricidade fina. No que se refere à atenção, observava-se que alguns alunos apresentavam momentos de distração durante a execução de tarefas, o que comprometia o seu desempenho em atividades que exigiam maior concentração e persistência. Relativamente à motricidade, notavam-se dificuldades, sobretudo em tarefas que requeriam precisão manual, como o recorte, evidenciando que a coordenação motora fina ainda não se encontrava totalmente desenvolvida.

3.2.2 Caracterização do Ambiente Educativo

- Caracterização do Espaço-Materiais

A sala de aula da turma do 1.ºano caracterizava-se por ser espaçosa e bem iluminada, com luz natural que entrava pelas janelas. Estas, para além de iluminarem eficazmente o espaço, proporcionavam uma agradável ventilação, tornando o ambiente mais saudável e confortável.

Outro aspeto a considerar era a disposição das mesas em formato “U”, que embora facilitasse à professora dar apoio e *feedback* ao longo das aulas, dificultava a visualização do quadro para algumas crianças que se encontravam nas extremidades, comprometendo a sua concentração e compreensão dos conteúdos. Segundo Teixeira e Reis (2012, como citado em Teixeira, 2016),

(...) a disposição em “U” oferece um lugar de destaque ao professor, conferindo-lhe liberdade de movimento, tendo assim, acesso rápido ao quadro e permitindo a sua entrada dentro do “U”, sempre que a situação justifique um contato proximal com o aluno. (p.12).

A sala estava equipada com um quadro interativo com projetor e um quadro de ardosia preto, que continha no topo imagens das vogais, os sinais de menor e maior e imagens das barras de *cuisenaire*, para auxiliar as crianças no processo de aprendizagem. Importa referir que também existiam duas secretárias, uma da professora e outra com um computador, mesas e cadeiras. No entanto, é de salientar que as mesas e cadeiras não estavam devidamente ajustadas ao tamanho das crianças, o que comprometia o conforto e a postura durante as atividades.

A sala dispunha ainda de um placar de cortiça, onde estavam expostos diversos trabalhos realizados pelas crianças, uma mesa com os dossiês e uma estante com os manuais organizados por disciplinas. Além disso, existia um separador onde estavam guardados alguns trabalhos e fichas realizadas pelas crianças.

Havia também um armário que continha a documentação da professora, bem como materiais pessoais das crianças, e um espaço dedicado às sobras de materiais, como papéis e utensílios utilizados nas atividades. Ao lado desse armário, existia um lavatório disponível para as crianças utilizarem sempre que realizavam trabalhos manuais que exigissem a limpeza das mãos ou dos materiais.

- Organização do Tempo

De acordo com a Matriz Curricular-Base, o tempo letivo semanal distribuía-se da seguinte forma: 7 horas para as disciplinas de Português e Matemática, 3 horas para Estudo do Meio e 5 horas dedicadas às áreas de Educação Artística e Educação Física (DGE, 2014). Tendo por base esta organização curricular, apresenta-se, de seguida, a tabela que ilustra a estrutura do horário da turma do 1.º ano, planificada em função da sequência das atividades letivas e dos respetivos intervalos:

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09h:00 - 09h:30	Português	Matemática	Português	COADI	Português
09h:30 - 10h:00					
10h:00 - 10h:30					
10h:30 - 11h:00	Matemática		Matemática	Português	Matemática
11h:00 - 11h:30	Intervalo				
11h:30 - 12h:00	Matemática	Português	Matemática	Matemática	OC
12h:00 - 12h:30					
12h:30 - 14h:00	Hora de almoço				
14h:00 - 14h:30	Educação Artística	Estudo do Meio	Educação Artística	Educação Artística	Estudo do Meio
14h:30 - 15h:00			Educação Física		
15h:00 - 15h:30					

Tabela 4 - Horário da turma do 1.ºano

De acordo com a tabela 4, às 09h00 iniciavam-se os trabalhos. Os alunos sentavam-se nos respetivos lugares e a professora iniciava um diálogo, questionando-se sobre o dia anterior. De seguida, distribuía os manuais escolares, consoante a área curricular que iriam trabalhar.

Por volta das 10h30, os alunos organizavam-se em fila e dirigiam-se ao armário para arrumar os manuais utilizados, enquanto a professora entregava os materiais correspondentes à nova disciplina. Entre as 11h00 e as 11h30, decorria o intervalo para lanche, durante o qual os alunos se deslocavam para o espaço exterior da instituição, onde podiam usufruir de momentos de brincadeira livre. No exterior, exploravam diferentes áreas e materiais disponíveis, interagiam espontaneamente com os colegas e participavam em jogos que promoviam a socialização, a criatividade e a motricidade.

Após o intervalo, regressavam à sala de aula, onde a professora voltava a distribuir os manuais escolares para retomar as atividades.

Das 12h30 às 14h00, os alunos almoçavam e brincavam no recreio. Às 14h00, voltavam à sala para iniciar uma nova área curricular.

Por volta das 15h25, arrumavam novamente os manuais no armário, e às 15h30 saíam para o lanche da tarde e para o segundo intervalo.

O regresso à sala ocorria por volta das 16h30, momento em que tinham início as atividades extracurriculares para os alunos que as frequentavam, enquanto os restantes saíam da escola a essa mesma hora.

Esta organização temporal reflete um equilíbrio entre as áreas cognitivas e expressivas, promovendo uma aprendizagem integrada. No entanto, observa-se que a rotina diária segue uma sequência bastante estruturada e dirigida pela professora, o que assegura ritmo e previsibilidade, mas pode também limitar a flexibilidade e a autogestão do tempo pelos alunos. A utilização dos manuais escolares como principal recurso pedagógico evidencia uma metodologia mais tradicional, centrada na professora e na transmissão de conhecimentos. As atividades eram orientadas e sequenciadas de acordo com o que estava definido no manual, oferecendo pouca margem para adaptação ou exploração dos interesses individuais dos alunos, o que poderá condicionar a iniciativa e a participação ativa no processo de aprendizagem.

3.2.3. Projeto de Estágio desenvolvido

O projeto de intervenção, elaborado em colaboração com o meu par pedagógico, teve como título "Mente e Movimento!" e surgiu da necessidade de apoiar os alunos que apresentavam dificuldades evidentes no recorte e na concentração.

Neste sentido, o projeto foi desenvolvido com o objetivo de melhorar a motricidade fina, pois acreditamos que os alunos poderiam beneficiar significativamente de uma intervenção específica que não só reforçasse essas competências e melhorasse o seu desempenho em atividades que envolvessem o uso de tesouras e outros materiais, mas também estimulasse o desenvolvimento da sua capacidade de concentração.

Embora este projeto estivesse principalmente direcionado para a Educação Artística, mais especificamente nas Artes Visuais, no que diz respeito ao recorte e à pintura, e para a Educação Física, com ênfase na concentração e na atenção durante os jogos realizados, procurámos, de forma cuidadosa, integrar atividades que abrangessem as outras áreas curriculares, de forma articulada, nomeadamente: (i) Matemática, (ii) Português, (iii) Estudo do Meio e (iv) Cidadania.

Em cada uma das áreas curriculares, abordámos uma diversidade de tópicos/domínios, interligando-os de forma a promover uma aprendizagem mais integrada e consistente, como por exemplo, na disciplina de Estudo do Meio foram explorados temas relacionados com a natureza e a interação entre a sociedade, bem como, a natureza e a tecnologia.

Com o objetivo de atingir os objetivos definidos, foi realizada, no ginásio, uma atividade que integrou Educação Física e Educação Artística. Na primeira parte da aula, as atividades envolveram jogos de movimento, associação de cores, saltos orientados por setas e agrupamentos de acordo com o número de elementos (figura 4).

Na parte final, foi desenvolvida uma atividade de expressão plástica, baseada numa história com lacunas, na qual os alunos desenhavam os elementos em falta e, posteriormente, partilhavam os seus desenhos com o grupo, estimulando a criatividade, a escuta ativa e a expressão oral.



Figura 4 - Exemplo de uma atividade interdisciplinar entre Educação Física e Educação Artística

Para a avaliação do projeto “Mente e Movimento!”, foram utilizados diferentes instrumentos de recolha e análise de dados, nomeadamente: (i) grelhas de observação, avaliadas com indicadores de 1 a 3 aplicadas em algumas aulas das quatro semanas de intervenção; (ii) avaliação dos trabalhos de casa; (iii) análise da questão-aula de matemática; (iv) uma ficha de compreensão oral, avaliada através de um código de cores previamente conhecido pelos alunos, permitindo um *feedback* imediato e compreensível; e ainda (v) registos fotográficos que documentaram o processo e a evolução dos alunos.

A avaliação global do projeto permitiu constatar progressos significativos ao nível da motricidade fina e da capacidade de concentração dos alunos. Através da análise das grelhas de observação e dos registos fotográficos, verificou-se uma melhoria evidente na destreza e na precisão durante a execução de tarefas que exigiam coordenação óculo-manual, como o recorte, a escrita, a pintura e o manuseamento de pequenos objetos. Observou-se que os alunos que inicialmente apresentavam dificuldades em controlar o traço ou realizar movimentos delicados de forma autónoma (nível 1) evoluíram para níveis superiores (2 e 3), demonstrando maior coordenação, controlo e confiança na realização das atividades.

Paralelamente, foi possível identificar uma evolução positiva na capacidade de concentração e atenção. As grelhas de observação e as produções dos alunos evidenciaram que estes conseguiram manter-se focados por períodos mais longos, demonstrando maior persistência e envolvimento nas tarefas. Esta melhoria refletiu-se não apenas nas atividades práticas, mas também nas fichas de compreensão oral e nos trabalhos de casa, onde se observou um aumento da consistência, da precisão e da qualidade das respostas apresentadas.

No âmbito do projeto “Mente e Movimento”, não foi realizada qualquer divulgação à comunidade educativa.

3.3. Estágio no 3.º ano

3.3.1. Caracterização da Turma

A turma com a qual estagiei era composta por 24 alunos, dos quais 12 eram raparigas e 12 eram rapazes, com idades entre os 8 e os 9 anos. A turma incluía alunos de diferentes nacionalidades, portuguesa, brasileira, angolana e moldava. Um aluno frequentava a terapia da fala e, outro apresentava alguns problemas de comunicação. Existia também uma aluna de etnia cigana que apenas compareceu às aulas uma vez, durante todo o período do estágio.

No que diz respeito aos conteúdos abordados em sala de aula, estes eram comuns a toda a turma. No entanto, verificaram-se diferenças significativas nos níveis de aprendizagem dos alunos, o que implicava que alguns conteúdos fossem explicados de formas diferentes ou com maior detalhe, de modo a garantir a compreensão de todos. Alguns alunos apresentavam maiores dificuldades na assimilação dos conceitos e, por esse motivo, beneficiavam de um acompanhamento mais individualizado por parte do adulto, através de estratégias adaptadas às suas necessidades específicas.

De forma geral, a turma caracterizava-se por ser participativa, curiosa e comunicativa. Os alunos envolviam-se ativamente nas tarefas, contribuindo com sugestões, opiniões e colaborando de forma responsável e solidária. Demonstravam grande curiosidade pelos conteúdos, fazendo perguntas relevantes e procurando aprofundar o seu conhecimento. Além disso, tinham boa capacidade de comunicação, expressando ideias e experiências de forma clara.

3.3.2. Caracterização do Ambiente Educativo

- Caracterização do Espaço-Materiais

A sala de aula da turma do 3.º ano de escolaridade situava-se num contentor, caracterizando-se por ser pouco espaçosa e com fraca iluminação natural. Embora existissem janelas, a localização do contentor não favorecia a entrada de luz nem a ventilação adequada, por esse motivo, era necessário recorrer constantemente à iluminação artificial, bem como ao uso de aparelhos de ar condicionado para garantir um ambiente confortável e propício à aprendizagem.

A sala de aula encontrava-se equipada com um quadro, um projetor, uma secretária para a professora, bem como mesas e cadeiras para os alunos. Dispunha ainda de pequenos armários utilizados para guardar documentação e materiais escolares. Ao longo das paredes, estavam expostos alguns trabalhos realizados pelos alunos, assim como painéis com conteúdos pedagógicos relevantes.

Um aspeto relevante a considerar é a disposição das mesas, que, segundo Oliveira (2015), constitui um dos elementos que o professor deve ponderar desde o início do ano letivo, pois influencia diretamente a dinâmica da turma e a evidência das suas características. Nesse sentido, é essencial que o espaço seja adaptado às particularidades de cada grupo de alunos. No entanto, devido às limitações físicas da sala, as mesas encontravam-se organizadas em filas de quatro alunos. Ainda assim,

durante atividades de trabalho colaborativo, os alunos conseguiam reorganizar-se em pequenos grupos, virando-se para trás e adaptando temporariamente o espaço.

É importante salientar que, mais do que uma disposição fixa, o fundamental é a flexibilidade do professor para experimentar diferentes formas de organização, uma vez que o ambiente físico da sala tem um impacto significativo nas aprendizagens. Todavia, é essencial que cada tipo de disposição seja acompanhado de regras claras, devidamente explicadas às crianças, para garantir o bom funcionamento das dinâmicas propostas (Oliveira, 2015).

- Organização do Tempo

No que diz respeito à organização do tempo, uma rotina diária bem estruturada na sala de aula desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo múltiplas dimensões, sejam: (i) cognitivas; (ii) pessoais ou (iii) sociais. De acordo com Cunha, (2021) entende-se por rotina, um ciclo de ações repetidas que segue um formato próprio com características que se mantêm e que qualquer pessoa da área consegue identificar. A consistência e a previsibilidade proporcionadas por uma rotina organizada não só criam um ambiente de segurança e estabilidade emocional como também promovem a concentração e o envolvimento das crianças nas suas atividades diárias.

Para além disso, a rotina diária é um elemento fundamental na formação de hábitos positivos, como a pontualidade, a responsabilidade e a organização pessoal. A rotina é promotora de segurança para as crianças, tal como já foi mencionado anteriormente. Esta rotina estimula, igualmente, a autonomia das crianças, ajudando-as a desenvolver competências como a gestão do tempo e a resolução de problemas, de forma progressiva. Para Hohmann e Weikart (1995, como citado em Cunha, 2021), “(...) a rotina permite que a criança, durante o tempo que está no contexto educativo, tenha em conta (...) os seus interesses (...), aprenda a (...) fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas (...)”. (p.52)

Segundo a Matriz Curricular-Base nas disciplinas de Português e Matemática são atribuídas 7 horas semanais, 3 para Estudo do Meio, 3 para Educação Artística e Física e 2 para inglês (DGE, 2014).

Neste sentido, segue-se a tabela que apresenta a estrutura do horário da turma do 3.º ano, organizada de acordo com uma sequência de atividades letivas e os seus respetivos intervalos:

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09h00	Português	Inglês	Português	Matemática	Matemática
10h00		Matemática			
11h00					
11h00 11h30	Lanche				
11h30 12h30	Matemática	Português	Matemática	Português	Português
12h30 14h00	Almoço				
14h00	Estudo do Meio	Educação Física	Estudo do Meio	Inglês	Oferta Complementar
15h00				Educação Artística	Educação Artística
15h30					

Tabela 5 - Horário da turma do 3.º ano

De acordo com a tabela 5, às 09h00 iniciavam-se os trabalhos. Os alunos sentavam-se nos respetivos lugares e a professora iniciava um diálogo, questionando-os sobre o dia anterior. De seguida, começavam os conteúdos novos ou procedia-se à distribuição dos manuais escolares e dos cadernos diários para a consolidação da matéria, consoante a disciplina que estava a ser trabalhada. À terça-feira e à quinta-feira, os alunos tinham uma hora de Inglês, no entanto, o restante período da aula seguia a mesma dinâmica habitual.

Por volta das 10h50, os alunos arrumavam os manuais escolares ou os cadernos diários e iniciavam o lanche. Entre as 11h00 e as 11h30, decorria o intervalo destinado a esse momento, contudo, como já tinham lanchado, as crianças aproveitavam o tempo para brincar livremente no espaço exterior da instituição. A brincadeira não era estruturada, e a supervisão por parte dos adultos era limitada, com um grande número de crianças e apenas duas auxiliares, nem sempre era possível garantir atenção constante a todos, devido à dimensão do espaço. O papel dos adultos resumia-se sobretudo a observar de forma geral e intervir apenas quando necessário para prevenir acidentes ou resolver conflitos.

Após o intervalo, regressavam à sala de aula, onde a professora voltava a distribuir os manuais escolares, retomando as atividades de acordo com as disciplinas. Entre as 12h30 e as 14h00, os alunos almoçavam e brincavam no recreio. Às 14h00, regressavam à sala para iniciar uma nova disciplina.

Por volta das 15h25, arrumavam novamente os manuais escolares, organizavam as mesas, recebiam o trabalho de casa para o dia seguinte e iniciavam o segundo lanche do dia.

Por fim, às 15h30, saíam para o segundo intervalo, seguindo-se o início das atividades extracurriculares ou, para alguns, o regresso a casa.

3.3.3. Projeto de Estágio desenvolvido

O Projeto de Intervenção, desenvolvido em colaboração com o meu par pedagógico, intitulou-se "Aventura Ortográfica" e surgiu da necessidade de responder a uma dificuldade transversal identificada no grupo de alunos, relacionada com o domínio da ortografia.

Neste sentido, o projeto tinha como principais objetivos: (i) identificar e corrigir os erros ortográficos mais comuns; ii) participar em jogos e atividades que permitam memorizar e aplicar as regras da ortografia; iii) ler com atenção para reconhecer palavras escritas corretamente e aumentar o vocabulário; e iv) escrever pequenos textos com apoio. É de salientar, que a implementação do projeto "Aventura Ortográfica" decorreu, essencialmente, no âmbito das aulas de português, tendo sido ainda complementada com uma aula semanal, com a duração de uma hora, especificamente dedicada ao trabalho sobre as dificuldades ortográficas.

Dessa forma, foi realizada uma atividade que se iniciou com a leitura de uma história intitulada "As famílias não são todas iguais", realizada no espaço exterior. A leitura inicial da história "As famílias não são todas iguais", realizada ao ar livre (figura 5), serviu de ponto de partida para a produção textual. Este momento de aprendizagem, fora da sala de aula tradicional, favoreceu o envolvimento ativo das crianças, estimulando a atenção e a curiosidade, e criando um ambiente propício à reflexão sobre as palavras e a escrita.



Figura 5 - Leitura da história - "As famílias não são todas iguais" no espaço exterior

Ao regressarem à sala para escrever sobre a própria família, os alunos seguiram algumas orientações. Para os apoiar na realização da tarefa, foram apresentadas questões orientadoras que os ajudaram a estruturar as ideias, organizar o texto e selecionar as informações mais relevantes, promovendo uma escrita mais clara e coerente.

Concluída a produção textual, os textos foram analisados para identificar dificuldades específicas ao nível da escrita. Os alunos que apresentavam erros ortográficos recebiam um carimbo correspondente, enquanto aqueles que demonstravam progressos ou não evidenciavam erros eram igualmente premiados com um carimbo, funcionando como incentivo à melhoria contínua das suas produções. O uso dos carimbos tinha como principal objetivo sinalizar de forma imediata os aspetos a corrigir, sem que isso se traduzisse numa avaliação negativa ou desmotivadora, e reforçar positivamente o desempenho dos alunos que demonstravam progressos.

Mais importante do que o carimbo era proporcionar feedback formativo, dado de forma individualizada a cada aluno. Este feedback consistia em explicar os erros cometidos, orientar sobre as correções necessárias e salientar os progressos alcançados, permitindo que cada criança compreendesse onde podia melhorar e se sentisse motivada a continuar a desenvolver as suas competências de escrita. Os carimbos funcionavam, assim, como um suporte visual complementar, reforçando tanto os aspetos a corrigir como os progressos alcançados.



Figura 6 - Exemplos de produções escritas realizadas pelos alunos do 3.º ano de escolaridade

Com base nas dificuldades detetadas, foram posteriormente desenvolvidas atividades orientadas de ortografia, realizadas durante a hora específica dedicada a esta área. Estas atividades eram direcionadas à turma como um todo, sem diferenciação individual, tendo como objetivo colmatar os erros mais recorrentes. Os jogos e exercícios propostos reforçaram a memorização das regras ortográficas através de métodos interativos.

Ao associar recompensas simbólicas, como os carimbos, ao progresso individual, promove-se simultaneamente a motivação intrínseca e a autonomia na aprendizagem, uma vez que os alunos passam a reconhecer e corrigir os próprios erros de forma progressiva. De acordo com Azevedo (2000, como citado por Monteiro, 2024),

(...) o erro revela processos que não funcionaram como era de esperar, problemas que não foram resolvidos satisfatoriamente, aprendizagens que não foram alcançadas ou estratégias cognitivas inadequadas.”, isto significa, que o erro não deve ser percebido como uma falha a reprimir, mas como uma oportunidade de aprendizagem. (pág. 18)

Isto significa, que o erro não deve ser percebido como uma falha a reprimir, mas como uma oportunidade de aprendizagem. Neste sentido, os carimbos utilizados nas produções textuais contribuíam para que os alunos não sentissem os erros de forma negativa. Ao invés de serem avaliados de forma penalizadora, os erros eram assinalados de forma visual e simbólica, permitindo que cada aluno identificasse os aspetos a melhorar sem se sentir desmotivado. Paralelamente, os carimbos reforçavam positivamente os progressos, funcionando como um incentivo à continuidade da aprendizagem. Desta forma, os carimbos transformavam os erros em oportunidades de reflexão e melhoria, promovendo uma abordagem construtiva e motivadora do processo de escrita.

A avaliação do projeto “Aventura Ortográfica” foi realizada de forma contínua e formativa, permitindo acompanhar o progresso dos alunos ao longo das diferentes etapas de implementação. Para este fim, recorreu-se a diversos instrumentos de recolha de informação, como a observação direta, a correção dos trabalhos escritos com *feedback* individualizado e o uso de grelhas específicas. A observação direta, efetuada durante as atividades em sala de aula e nas atividades dedicadas ao trabalho ortográfico, possibilitou registar o nível de envolvimento, a atitude e a evolução das aprendizagens dos alunos. A correção dos textos, acompanhada de comentários e reforços positivos, como a atribuição de carimbos, constituiu um importante meio de valorização do esforço e de incentivo à melhoria contínua.

Foram igualmente utilizadas grelhas de tipologia de erros, que permitiram identificar e classificar os erros ortográficos mais recorrentes, possibilitando uma análise mais sistemática das dificuldades apresentadas por cada aluno.

No âmbito do projeto “Mente e Movimento”, não foi realizada qualquer divulgação à comunidade educativa.

4. Percurso do desenvolvimento profissional

Como destaca Freire (1996, p. 1), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Esta perspetiva orientou toda a minha experiência ao longo das quatro Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), permitindo-me perceber que a educação não consiste apenas em transmitir conteúdos, mas sobretudo em mediar experiências significativas, promovendo a curiosidade, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste percurso, a construção da minha identidade profissional passou pela observação intencional, pela ação reflexiva e pela adaptação contínua às necessidades e interesses das crianças. No contexto da creche, enfrentei inicialmente alguma apreensão em relação às práticas mais adequadas para crianças muito pequenas. Ao longo da experiência, percebi que a construção de vínculos afetivos sólidos era a base para qualquer intervenção pedagógica. A atenção às rotinas diárias, a criação de gestos e expressões de cuidado e a demonstração de afeto permitiram estabelecer relações de confiança, garantindo que as crianças se sentissem seguras para explorar e aprender. Desenvolvi um recurso educativo portátil que podia ser utilizado no exterior, promovendo a exploração sensorial através de cores, texturas, sons e diferentes materiais naturais.

Esta experiência permitiu-me reconhecer a importância de adaptar as práticas às necessidades individuais de cada criança, combinando atenção às rotinas, apoio emocional e estimulação sensorial. Compreendi que a aprendizagem significativa na creche depende sobretudo da criação de ambientes seguros, afetivos e motivadores, onde as crianças se sintam confiantes para explorar, experimentar e desenvolver competências de forma autónoma. Para além disso, percebi que a observação atenta e a flexibilidade do educador são fundamentais para identificar interesses, dificuldades e progressos, ajustando as atividades e interações de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças.

No jardim de infância, a experiência revelou-se diferente, exigindo atividades mais estruturadas e desafiantes, que respondessem aos interesses do grupo. Planeei, por exemplo, uma atividade de exploração livre designada “Caça aos Caracóis”, incentivando a cooperação, a resolução de problemas e a expressão de ideias, integrando sugestões das crianças no planeamento e observando o aumento do entusiasmo e da motivação. A escuta ativa mostrou-se fundamental para compreender preferências, integrar ideias e adaptar propostas, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica centrada na criança, como salientam Cardona et al. (2021). O

espaço exterior manteve-se como recurso privilegiado, estimulando a motricidade, a curiosidade e o bem-estar emocional, evidenciando a relevância de ambientes flexíveis, ricos e estimulantes, que promovem aprendizagens significativas.

Esta experiência permitiu-me compreender a importância de atividades centradas na criança, flexíveis e motivadoras, que valorizem a autonomia, a cooperação e a exploração. Aprendi que a observação atenta e a escuta ativa são essenciais para adaptar as propostas aos interesses do grupo e que o espaço exterior constitui um recurso privilegiado para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças. Como futura educadora, esta vivência reforçou a necessidade de criar ambientes ricos e estimulantes, onde cada criança se sinta segura, valorizada e motivada a aprender.

Durante o 1.º Ciclo, a prática permitiu compreender melhor os desafios da gestão de grupos maiores e da diferenciação pedagógica. Inicialmente senti alguma insegurança na gestão da turma, contudo fui ganhando confiança, observando a professora titular e participando progressivamente nas atividades. Descobri que estratégias simples, como o silêncio intencional, a reorganização do espaço e a realização de atividades em pequenos grupos, facilitavam a autorregulação, a concentração e o acompanhamento individualizado. Desenvolvi intervenções concretas, como jogos de palavras, ditados interativos e correções colaborativas, com o objetivo de tornar a aprendizagem da ortografia mais lúdica e motivadora, promovendo a reflexão e o entendimento dos conteúdos. O uso de *feedback* estruturado permitiu às crianças reconhecer o progresso individual, valorizar o trabalho dos colegas e fortalecer competências sociais e emocionais.

Esta experiência permitiu-me compreender os desafios da gestão de grupos maiores e da diferenciação pedagógica no 1.º Ciclo. Aprendi a importância de estratégias como a reorganização do espaço, o trabalho em pequenos grupos e o silêncio intencional para favorecer a concentração e o acompanhamento individual. Desenvolver atividades lúdicas, como jogos de palavras e ditados interativos, mostrou-me como tornar a aprendizagem mais motivadora, enquanto o *feedback* estruturado ajudava as crianças a reconhecer o progresso, valorizar os colegas e fortalecer competências sociais e emocionais.

Refletindo criticamente sobre todo o percurso, torna-se evidente que o meu papel enquanto futura educadora e professora não se pode limitar à transmissão de conhecimento, mas envolve muito mais que isso, como mediar experiências, criar condições para a exploração/aprendizagem significativa e desenvolver relações afetivas e de confiança. A prática reflexiva permitiu-me analisar o efeito das minhas intervenções, questionar estratégias, reconhecer erros e ajustar práticas, promovendo um crescimento profissional consistente. A experiência revelou também desafios

importantes, como a necessidade de gerir turmas grandes, diversificar recursos pedagógicos e adaptar atividades a diferentes ritmos, mostrando que cada dificuldade constitui uma oportunidade de aprendizagem e de fortalecimento de competências, incluindo organização, comunicação, criatividade e resiliência.

Por fim, as quatro PES consolidaram a minha convicção de que a educação deve ser centrada na criança, valorizando o brincar, a exploração intencional do espaço, em particular a utilização do exterior como um espaço pedagógico, a escuta ativa e a diferenciação pedagógica. As experiências permitiram-me perceber que a criação de ambientes seguros, afetivos e estimulantes é um pré-requisito para aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral das crianças. Apesar dos desafios, sinto-me mais confiante na construção da minha identidade profissional, consciente da responsabilidade de planear intencionalmente, observar com atenção, promover a autonomia e mediar experiências que contribuam para o crescimento cognitivo, social e emocional das crianças, assumindo plenamente o meu papel como futura educadora e professora comprometida, reflexiva e sensível às necessidades do grupo.

Parte II: Prática Investigativa

Na segunda parte deste documento, será apresentado o trabalho de investigação desenvolvido, nomeadamente a fundamentação teórica relativa à compreensão das práticas e conceções associadas à utilização do espaço exterior enquanto contexto de brincar e de aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira fase, aborda-se a importância do brincar, incluindo o seu enquadramento conceptual, as diferentes formas de brincar, desde o brincar espontâneo à intencionalidade pedagógica, e a sua relação com o desenvolvimento de competências socioemocionais.

De seguida, serão exploradas as características e potencialidades dos espaços exteriores, evidenciando-se a importância dos espaços educativos e do espaço exterior enquanto contexto educativo. Nesta secção, discute-se ainda o brincar e o aprender no espaço exterior, bem como o papel do docente na mediação e promoção do brincar.

Posteriormente, será apresentada a metodologia do estudo, incluindo a problemática da investigação, o processo de recolha de dados e abordagem metodológica, a caracterização dos contextos e dos participantes, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados. Serão, em seguida, apresentados e analisados os resultados obtidos e, por último, será realizada uma reflexão final sobre o trabalho de investigação desenvolvido.

2. Enquadramento Teórico

2.1. A importância do brincar

2.1.1. O brincar: enquadramento conceptual

O brincar constitui uma atividade essencial para o crescimento e desenvolvimento da criança, funcionando como uma forma natural de aprender, descobrir e expressar-se. Através do brincar, a criança constrói a sua identidade e autonomia, aprende a tomar decisões, a resolver problemas e a compreender regras e limites. As brincadeiras estimulam também a imaginação, a criatividade, a memória, a atenção, a capacidade de observação e de imitação, enquanto fortalecem as competências sociais, ao promover a convivência, a partilha e o respeito pelos outros (Neto, 2020).

Para além disso, o brincar proporciona contacto direto com o meio envolvente, com a natureza e com os materiais que fazem parte do quotidiano da criança, transformando cada momento lúdico numa oportunidade de descoberta e aprendizagem significativa (Neto, 2020). Ao brincar, as crianças constroem e aprofundam conceitos que lhes permitem compreender melhor os objetos e acontecimentos à sua volta, favorecendo a aquisição de diversos saberes (Silva et al., 2016).

De forma natural, curiosa e livre, a criança levanta questões sobre o mundo e sobre os conceitos que o explicam, possibilitando investigação e reflexão conjunta com o educador e o grupo. Muitos projetos educativos podem surgir a partir de uma simples brincadeira ao ar livre, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e prazeroso (Neto, 2020).

O brincar ao ar livre oferece oportunidades pedagógicas únicas, permitindo a realização de movimentos amplos, como correr, saltar ou trepar, e a exploração de elementos naturais, como a terra, a água ou a areia. Estas experiências permitem à criança o contacto direto com diferentes texturas e com a luz natural, estimulando os sentidos e enriquecendo significativamente o seu processo de aprendizagem (Neto, 2020).

Em consonância com Silva et al. (2016), o brincar é uma “atividade espontânea da criança, movida por um interesse interno e marcada pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p.105).

Já na perspetiva de Santos (2002), brincar constitui:

(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser visto apenas como diversão. O desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil e facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.” (p.12).

De acordo com Fernandes (2021), com base em Ganhão (2017), o brincar constitui a primeira forma de cultura da criança. A cultura é entendida como um elemento partilhado por todos, que permite a participação em ideias e objetivos comuns, manifestando-se nas formas de convivência, de expressão e nas atividades humanas. Assim, mesmo quando não utiliza brinquedos propriamente ditos, a criança brinca com a cultura, apropriando-se das práticas, valores e significados do meio social em que está inserida.

Nessa ótica Borba (2007) citado por Fernandes (2021), reforça essa ideia quando afirma:

A infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a resinificação e a reelaboração da cultura pelas crianças (p.12).

2.1.2. Diferentes formas de brincar: da espontaneidade à intencionalidade pedagógica

O brincar constitui uma dimensão essencial da experiência humana, manifestando-se desde os primeiros momentos da vida e acompanhando o indivíduo ao longo de todo o seu desenvolvimento. Segundo Cordeiro (1996), “o bebê brinca na barriga da mãe” (pág.11), o que demonstra que a ludicidade é inerente à natureza e ao desenvolvimento humano. Embora a atividade lúdica se manifeste em todas as fases da vida, é na infância que ela assume um papel central, tornando-se fundamental para o desenvolvimento global da criança e para a construção das suas aprendizagens.

O tipo de brincadeira que a criança realiza está estreitamente relacionado com a sua faixa etária e o seu nível de desenvolvimento. À medida que a criança cresce, as brincadeiras tendem a tornar-se mais estruturadas e a obedecer a regras mais rigorosas, uma vez que a implementação de regras contribui para o seu progresso no desenvolvimento. Deste modo, brincar, seja de forma espontânea ou de modo mais intencional deve ser entendido como um meio privilegiado para potenciar as relações interpessoais, bem como para favorecer o desenvolvimento cognitivo, sensorial, social e moral da criança (Sousa, 2003).

Segundo Moyles (2002), o brincar espontâneo é caracterizado como o brincar de forma não planeada nem dirigida pelo adulto, isto é, surge da iniciativa da própria criança, sem intervenção direta do adulto, permitindo-lhe agir de acordo com os seus interesses, curiosidades e necessidades. Embora não tenha um objetivo pedagógico explícito, este tipo de brincadeira promove aprendizagens significativas, estimulando a autonomia, a imaginação, a criatividade e a socialização. O brincar espontâneo assenta na reprodução de experiências escolhidas pela própria criança, com intervenção mínima do adulto.

Contudo, é fundamental que o educador assegure a segurança da criança, dado que os espaços de brincadeira geralmente contêm objetos com diferentes texturas e materiais (Portugal, 2012). Para além disso, o educador atua como observador atento,

garante condições adequadas para o brincar, intervém como mediador apenas quando necessário e interpreta o brincar da criança como forma de compreender os seus interesses, necessidades e processos de aprendizagem (Portugal, 2012).

Em contraste, segundo Moyles (2002) o brincar intencional é um momento planificado, orientado e gerido pelo adulto e que não parte da criança, ou seja, é planeado e mediado pelo educador, apresentando uma finalidade educativa definida e orientada para o desenvolvimento de competências específicas. Neste tipo de brincadeira, a criança adquire uma perspetiva diferenciada e beneficia de novas oportunidades de aprendizagem, concentrando-se em domínios ou objetivos determinados pela atividade ou pelo educador (Moyles, 2002).

2.1.3. O brincar e o desenvolvimento de competências socioemocionais

O brincar em grandes e pequenos grupos constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento das competências socioemocionais, uma vez que proporciona às crianças múltiplas oportunidades de interação, colaboração e negociação. Nas situações de pequeno grupo, em particular, as experiências de aprendizagem através do brincar favorecem a aquisição de competências sociais e emocionais essenciais para o bem-estar, a convivência e a aprendizagem ao longo da vida.

Do ponto de vista social, as atividades realizadas em pequenos grupos permitem às crianças exercitar competências como a cooperação, a comunicação, a resolução de conflitos e a construção de relações positivas. Ao participar em brincadeiras livres, as crianças aprendem a partilhar recursos, a coordenar ações com os pares e a estabelecer regras comuns, desenvolvendo um sentido de pertença e responsabilidade coletiva. A brincadeira oferece ainda oportunidades para desenvolver a capacidade de interação e envolvimento com os outros, verificando-se que a brincadeira social associada ao fazer-de-conta é mais apelativa do que a brincadeira social sem componente simbólica, aumentando o tempo de interação, a dimensão dos grupos e promovendo maior envolvimento e reciprocidade entre os pares (Connolly et al., 1988).

Além disso, as relações sociais positivas constroem-se quando as crianças desenvolvem comportamentos sociais adaptativos, compreendem o significado dos diferentes tipos de comportamento, se ajustam a diferentes contextos sociais e participam ativamente em atividades de grupo, demonstrando empatia, compreensão, consideração e respeito pelas diferenças e semelhanças (UNICEF, 2009).

De acordo com Zosh et al. (2022), para que uma criança se envolva no mundo social, é necessário que consiga reconhecer-se como indivíduo, com os seus próprios desejos e necessidades, compreender e respeitar os desejos e perspetivas dos outros,

assim como desenvolver a capacidade de partilhar ideias, negociar regras e adaptar-se de forma flexível quando as situações não ocorrem conforme o esperado.

Paralelamente, o brincar em grupo desempenha um papel central no desenvolvimento emocional. As interações lúdicas entre pares confrontam as crianças com desafios que exigem autorregulação, empatia, gestão das emoções e capacidade de lidar com a frustração. Embora possam surgir conflitos, diferenças de participação e dinâmicas de poder, estes episódios, longe de serem problemáticos por si só, constituem oportunidades ricas para o desenvolvimento socioemocional.

De acordo com Zosh et al. (2022):

As crianças devem aprender a lidar com deceções, mal-entendidos, frustrações, rejeições e limitações aos seus desejos e necessidades. Devem aprender o que é e o que não é aceitável fazer numa ampla variedade de contextos e relações, e também devem aprender a tornar-se auto conscientes, motivadas e confiantes perante as dificuldades (Zosh et al., 2022, p.41).

A brincadeira social e cooperativa caracteriza-se pela interação entre pares em torno de objetivos comuns, implicando a negociação de regras, a partilha de decisões e a assunção de diferentes papéis sociais. Nas brincadeiras coletivas, é frequente que crianças mais extrovertidas assumam posições de liderança, propondo regras ou conduzindo a atividade, o que pode contribuir para a organização do grupo, mas também originar desequilíbrios na participação. Em contraste, crianças mais tímidas tendem a adotar posturas mais reservadas, aproximando-se de pares com quem se sentem mais seguras ou integrando grupos pequenos e estáveis, podendo evitar conflitos ou ceder rapidamente, o que limita o desenvolvimento de competências como a assertividade e a negociação (San, 2021).

Os conflitos que emergem nestas interações, disputas por materiais, desacordos sobre regras ou dificuldades na distribuição de papéis fazem parte do processo natural de socialização. Quando acompanhadas por um adulto que observa, apoia e intervém de forma intencional e adequada, estas situações tornam-se oportunidades importantes para o desenvolvimento socioemocional da criança. (San, 2021).

As competências sociais e emocionais emergentes na primeira infância são particularmente relevantes, uma vez que influenciam e sustentam o desenvolvimento socioemocional ao longo das etapas subsequentes da vida. (San, 2021). Assim, a gestão destas dinâmicas é essencial para garantir que todas as crianças, tanto as mais extrovertidas como as mais reservadas, dispõem de oportunidades equilibradas para participar, experimentar e desenvolver-se. O papel do adulto consiste em assegurar que o ambiente de brincadeira é seguro, inclusivo e equitativo, evitando desequilíbrios

persistentes e apoiando as crianças com menor participação. Para além disso, é fundamental que o adulto assuma uma postura atenta de observação, escuta, e interpretação da brincadeira livre, reconhecendo os significados que as crianças atribuem às suas ações, interações e escolhas. Através desta observação e escuta intencional, o adulto pode compreender melhor os interesses, necessidades e competências emergentes de cada criança, ajustando a sua intervenção de forma adequada, respeitosa e não intrusiva. Desta forma, a intervenção pedagógica torna-se mais consciente e intencional, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento global das crianças.

Deste modo, os conflitos e as desigualdades de participação que emergem no brincar em grupo não devem ser entendidos como falhas do processo, mas como elementos naturais e pedagógicos que, quando mediados com sensibilidade, contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças.

2.2. Características e potencialidades dos espaços exteriores

2.2.1. A importância dos espaços educativos

A criação de um ambiente educativo deve ser um processo cuidadosamente planeado e refletido pelo educador, uma vez que é através dele que as crianças vivenciam experiências diversificadas de aprendizagem e desenvolvem as suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. O espaço educativo não é apenas um local físico, mas sim um contexto pedagógico intencional, que reflete a visão educativa do profissional e concretiza as suas opções curriculares e metodológicas. Segundo Machado e Sousa (2018, citado por Andrade, 2020), o espaço físico deve ser concebido de forma a integrar aspetos como a segurança e a saúde, a organização e flexibilidade, o reconhecimento das identidades pessoais, sociais e culturais, a valorização de abordagens multissensoriais na aprendizagem e a conexão com a natureza e a cultura. Estas dimensões revelam que o espaço deve ser pensado não apenas em termos funcionais, mas também como promotor de bem-estar, inclusão e segurança, garantindo que cada criança se sinta acolhida, respeitada e livre para explorar.

2.2.2. O espaço exterior como contexto educativo

O espaço exterior constitui um contexto educativo de grande riqueza, oferecendo múltiplas oportunidades de exploração, experimentação e aprendizagem. Assim, deve ser planeado e valorizado com o mesmo rigor e intencionalidade pedagógica que o espaço interior, uma vez que ambos se complementam na promoção do desenvolvimento da criança. De acordo com Silva et al. (2016), definem o espaço exterior como

(...) um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (p.27).

Na mesma perspetiva, Bento e Dias (2017), consideram que o espaço exterior apresenta características específicas e estímulos que proporcionam experiências únicas e oportunidades de brincar dificilmente reproduzíveis no espaço interior.

De acordo com a Natural Learning Initiative (2012), são diversos os efeitos positivos do contacto com a natureza, tais como o suporte aos múltiplos domínios do desenvolvimento, o estímulo à criatividade e à resolução de problemas, a melhoria das capacidades cognitivas e do desempenho escolar, o aumento da atividade física e o fortalecimento das relações sociais, bem como a redução do stresse e dos sintomas de défice de atenção.

Do mesmo modo, Coelho et al. (2015) e Muñoz (2009), citados por Conceição (2025), salientam que o contacto com o meio exterior é essencial para o equilíbrio e o bem-estar das crianças. A natureza oferece um ambiente tranquilo e regenerador, capaz de reduzir o stresse e de aliviar sintomas de ansiedade e depressão. Este contacto tem ainda demonstrado efeitos positivos em perturbações como a asma e a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA), cada vez mais frequentes na infância. Além disso, durante a exploração do espaço exterior, as crianças enfrentam múltiplos desafios que favorecem o desenvolvimento de competências em diferentes domínios.

Simultaneamente, as experiências vivenciadas no espaço exterior proporcionam às crianças a oportunidade de enfrentar desafios variados, que promovem o desenvolvimento de competências em diferentes áreas. As brincadeiras que emergem neste contexto estimulam o autocontrolo, fortalecem a autonomia e reforçam a

autoestima, na medida em que a criança reconhece as suas capacidades e se sente confiante perante novos desafios. Neste sentido, Silva et al. (2016) acrescentam que os elementos naturais, por constituírem materiais abertos e não estruturados, potenciam múltiplas formas de exploração, incentivando o pensamento divergente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas de forma autónoma.

Erickson e Ernst (2011) referem que o contacto com a natureza potencia também o desenvolvimento da atenção e da concentração. Em espaços exteriores, a atenção das crianças pode fluir de forma mais livre e natural, sem a necessidade de um foco permanente, o que permite ao cérebro descansar e recuperar. Como resultado, após períodos de contacto com o meio natural, observam-se melhorias no desempenho cognitivo e nos níveis de concentração.

No que se refere ao papel dos adultos, Bento & Dias (2017) sublinham que o ambiente exterior favorece uma postura mais participativa e disponível por parte destes. Em espaços ao ar livre, os docentes tendem a adotar uma atitude mais flexível e próxima, acompanhando as crianças nas suas descobertas e brincadeiras espontâneas. Esta maior proximidade permite-lhes observar com atenção os interesses e necessidades individuais de cada criança, ajustando a sua intervenção de forma mais intencional e significativa.

Embora seja amplamente reconhecida a relevância do contacto com a natureza, tem-se verificado um afastamento progressivo das crianças em relação ao meio natural. Este fenómeno resulta de múltiplos fatores, entre os quais se destacam a urbanização acelerada, o receio face aos riscos e as restrições de tempo das famílias. De acordo com Conceição (2025), entre os chamados “perigos” associados ao contacto com o exterior, salientam-se sobretudo as preocupações dos adultos relativamente aos possíveis riscos existentes em espaços abertos, que podem ser percecionados como ameaças à segurança das crianças. Este receio, embora muitas vezes compreensível, tende a limitar as oportunidades de exploração livre e de contacto direto com a natureza, reduzindo as experiências essenciais ao desenvolvimento integral infantil. A crescente dependência tecnológica e a escassez de espaços de brincadeira contribuem igualmente para a redução das oportunidades de vivências ao ar livre, comprometendo o desenvolvimento sensorial, a atenção e o vínculo emocional com a natureza.

Segundo Neto (2020), tem-se assistido a uma diminuição progressiva do tempo e dos espaços disponíveis para o brincar das crianças, quer em contexto familiar, quer nos contextos escolar e comunitário, sendo esta realidade particularmente evidente nos espaços exteriores. Esta redução das oportunidades de brincar tem consequências significativas no desenvolvimento infantil, estando associada ao aumento de problemas de saúde mental, como a ansiedade e a depressão, bem como ao crescimento da

obesidade infantil, resultante da diminuição da atividade física e do contacto com ambientes naturais.

2.3. O brincar e aprender no espaço exterior

Em Portugal, a utilização do espaço exterior em contexto educativo continua a ser pouco valorizada, o que limita o seu potencial enquanto ambiente de aprendizagem ativa e significativa. Na maioria das instituições de educação de infância, o espaço exterior é frequentemente encarado apenas como um local de recreio, reduzindo-se as oportunidades de brincadeira livre, de contacto com a natureza e de experiências sensoriais diversificadas. Esta perspetiva reflete uma cultura escolar ainda centrada na segurança física e na transmissão de conhecimentos formais, em detrimento de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, a exploração e a aprendizagem pela experiência (Bento & Portugal, 2016).

Contudo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) reconhecem explicitamente o valor pedagógico do espaço exterior, considerando-o um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças, onde o brincar promove diversas formas de interação social e de contacto com materiais naturais, como pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra e água, que se articulam com as aprendizagens desenvolvidas na sala. O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de exploração de materiais naturais, que por sua vez podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas, como correr, saltar, trepar, jogar à bola e realizar diferentes tipos de jogos de regras, num ambiente de ar livre (Silva et al., 2016).

De forma semelhante, embora as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico não refiram de modo explícito o uso do espaço exterior, este surge implicitamente valorizado em áreas como o Estudo do Meio e a Educação Física. De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (2018), destaca-se a importância do contacto direto com o ambiente e da realização de pequenas investigações e experiências práticas, como formas de promover aprendizagens significativas e contextualizadas, por exemplo, no 1.º ano de escolaridade, os alunos devem manifestar atitudes positivas que contribuam para a preservação do ambiente próximo, sendo capazes de propor intervenções, nomeadamente através de comportamentos que promovam os três “R” (reduzir, reutilizar e reciclar). Já o programa de Educação Física (Direção-Geral da Educação, 2018) realça a relevância das

atividades ao ar livre, que contribuem para o desenvolvimento motor, a autonomia e a consciência ambiental.

De acordo com Neto (2020), reforça que ambas as dimensões (brincar e aprender), devem caminhar lado a lado no processo educativo, uma vez que o brincar se revela um meio privilegiado de construção do conhecimento e de desenvolvimento integral da criança. Ainda assim, observa-se que, em muitas instituições, as crianças usufruem do espaço exterior exclusivamente durante o curto período de intervalo, geralmente com a duração de cerca de trinta minutos. Torna-se, por isso, essencial distinguir o brincar no espaço exterior do simples tempo de recreio, uma vez que este último é frequentemente entendido apenas como um momento de descanso e de brincadeira livre entre atividades dirigidas.

O espaço exterior, muitas vezes designado como espaço de recreio, constitui o local preferencial das crianças para as suas brincadeiras, precisamente pela sensação de liberdade que proporciona fora das quatro paredes da sala e pelas inúmeras oportunidades que oferece para a exploração e descoberta.

Neste sentido, é essencial proporcionar às crianças oportunidades regulares para brincar ao ar livre e em contacto direto com a natureza, reconhecendo que este tipo de brincadeira vai muito além do simples ato de estar fora da sala. Como salientam Erickson e Ernst (2011, citado por Duque et al., 2015), “brincar na natureza não é apenas brincar ao ar livre”, pois envolve experiências sensoriais e emocionais que fortalecem a ligação da criança ao meio natural. É ainda mencionado que “ver uma criança cheirar uma flor, encontrar um inseto ou mergulhar num riacho permite-nos compreender o valor da vida na natureza, da importância de correr, brincar e explorar livremente em espaços verdes.”

Porém, quando o espaço exterior das instituições educativas se apresenta demasiado estruturado e desprovido as experiências infantis tornam-se previsíveis e pouco estimulantes. Como refere Neto (2020), a ausência de elementos que incentivem a curiosidade e a exploração limita as oportunidades de descoberta, interação e envolvimento ativo das crianças, reduzindo o potencial formativo e lúdico desse espaço. Assim, um ambiente exterior excessivamente controlado deixa de cumprir a sua função essencial de promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa, perdendo o carácter de espaço vivo e inspirador que estimula a imaginação, a autonomia e o prazer de aprender.

Ao ar livre e em contacto com a natureza, as crianças não só estão confrontadas com vários estímulos sensoriais, como são desafiadas a usar a sua imaginação, a ganhar confiança, a adaptarem-se às situações e a avaliarem riscos.

2.4. O papel do docente na mediação e promoção do brincar

De acordo com Silva et al. (2016), os docentes desempenham um papel fundamental na integração das crianças na exploração dos espaços exteriores, reconhecendo que estes assumem múltiplas funções no processo educativo. Esta perspetiva realça a importância do adulto enquanto mediador entre a criança e o meio envolvente, promovendo experiências significativas de descoberta, experimentação e autonomia.

Nesse sentido, os docentes assumem um papel central no desenvolvimento das brincadeiras das crianças, atuando simultaneamente como participantes e observadores. Através da observação atenta, o adulto adquire um conhecimento mais aprofundado sobre cada criança, identificando o seu nível de desenvolvimento, os seus interesses e os saberes que já construiu, o que lhe permite ajustar as suas intervenções e enriquecer o processo educativo. Segundo Ferreira (2010), ao acompanharmos as crianças durante o brincar, é possível recolher informações importantes sobre o seu desenvolvimento pessoal e social, assim como sobre a sua capacidade de se expressar, comunicar e compreender o mundo à sua volta.

Nesta linha de pensamento, Silva et al. (2016) referem que

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os educadores vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observar facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão (Silva et al., p.13).

Assim, a observação funciona como um instrumento pedagógico fundamental, pois permite entender as brincadeiras das crianças, atribuir-lhes significado e incorporá-las no processo educativo. Nesse sentido, Vygotsky (citado por Gaspar, 2010) destaca que o adulto deve perceber o significado da brincadeira da criança, conferindo-lhe sentido e funcionalidade. Ao centrar a sua atenção nas brincadeiras, o adulto deve privilegiar o processo em detrimento do produto final, valorizando a forma como a atividade se desenvolve e não apenas o resultado obtido (Gaspar, 2010).

No âmbito da participação do adulto nas brincadeiras, é fundamental que este adote uma atitude de respeito e de escuta, aceitando a liderança da criança e evitando

impor regras ou correções que possam comprometer a espontaneidade da brincadeira. Ao acompanhar e seguir as orientações das crianças, o adulto contribui para o aumento da sua motivação, interesse e confiança durante a atividade lúdica. Segundo Gaspar (2010), o adulto deve envolver-se nas ações das crianças e realizar o que estas lhe propõem, pois ao proporcionar espaço para o exercício da imaginação, promove um maior envolvimento e interesse nas brincadeiras.

Além disso, o adulto pode ainda tornar-se um modelo, estimulando a imaginação e o desenvolvimento infantil. Gomes (2010) reforça que ao brincar com as crianças, o adulto procura estimulá-las e ajudá-las a crescer, mostrando respeito pelas suas ideias e desejos. Esta postura fortalece a relação educativa, permitindo que a criança perceba o adulto não como alguém que dita regra, mas como um verdadeiro parceiro nos momentos lúdicos. A participação ativa do adulto, além de enriquecer as interações potencia a criatividade e amplia o interesse das crianças (Gomes, 2010). Paralelamente, é fundamental que o adulto reconheça o valor do risco e dos desafios presentes nas brincadeiras, evitando restringir excessivamente a ação das crianças e permitindo-lhes explorar, experimentar e aprender com as próprias experiências (Gomes, 2019). Durante a observação, é frequente o adulto questionar as crianças sobre o que estão a fazer. Contudo, Gaspar (2010) alerta que este tipo de perguntas pode não ser a melhor estratégia, já que muitas vezes interrompe o processo de exploração espontânea.

No que se refere à organização do espaço e dos materiais, o adulto enquanto gestor do currículo, deve considerar diferentes dimensões. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (INAFOP), compete ao docente organizar o ambiente educativo e os recursos de modo a proporcionar experiências integradas, diversificadas e estimulantes, incluindo materiais selecionados a partir do contexto das crianças. Para que esta organização seja intencional, o adulto necessita de conhecer o grupo e cada criança individualmente.

Silva et al., (2016) destacam que a intencionalidade educativa exige reflexão sobre conceções, valores e finalidades da prática, de forma, a atribuir sentido às ações pedagógicas. Assim, a observação direta, o registo e a análise são fundamentais para compreender tanto o grupo como cada criança, incluindo o seu contexto familiar e social.

Neste sentido, a observação não deve restringir-se a impressões pontuais, mas, ser acompanhada de registos sistemáticos que permitam refletir sobre o que foi observado e identificar padrões de desenvolvimento. Segundo Teixeira & Ludovico (2007) citado por Ganhão (2017) é essencial observar para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, constituindo a base do planeamento e da

avaliação na Educação Pré-Escolar. Da mesma forma, Gonzalez-Mena et. al., (2014) salientam que a observação permite compreender o que acontece no momento e tomar decisões sobre a organização do ambiente educativo, adaptando-o às necessidades específicas de cada grupo.

Nesta forma, cabe ao adulto organizar espaços e materiais de forma intencional e diferenciada, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas, que respondam às necessidades e interesses das crianças e favoreçam a igualdade de oportunidades (Silva et al., 2016).

3. Metodologia

3.1. Problemática

A problemática que orienta esta investigação prende-se com a compreensão das práticas e conceções associadas à utilização do espaço exterior enquanto contexto de brincar e de aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico. Esta investigação tem como ponto de partida a crescente consciencialização sobre a importância dos ambientes educativos, nomeadamente os espaços exteriores, como espaços ricos em experiências significativas para o desenvolvimento global da criança.

O título do estudo intitula-se "Brincar e Aprender no Exterior: O Papel do Espaço Exterior no Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico". Remete para a necessidade de repensar na forma como os espaços exteriores das instituições educativas são percecionados, organizados e utilizados no quotidiano escolar. Tradicionalmente, estes espaços têm sido compreendidos sobretudo como locais destinados ao recreio, assumindo uma função secundária em relação às salas de aula. Contudo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) e as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2018) evidenciam que o espaço exterior pode e deve ser reconhecido como um ambiente educativo privilegiado, rico em estímulos sensoriais, sociais e cognitivos, e repleto de oportunidades para o desenvolvimento global da criança.

Neste enquadramento, o presente trabalho, tem como objetivo geral, compreender de que modo o espaço exterior é utilizado e percecionado enquanto contexto de brincar para a promoção do brincar e da aprendizagem no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, definindo-se quatro objetivos específicos:

- Analisar de que forma o espaço exterior é utilizado nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1.ºCiclo do Ensino Básico, considerando as práticas desenvolvidas adotadas, as diferenças entre contextos, e o seu contributo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças;
- Descrever as formas de brincadeira livre realizadas no espaço exterior, tendo em conta as diferentes faixas etárias;

- Analisar o papel do educador e do professor na promoção da brincadeira livre em contextos exteriores do ponto de vista dos educadores/professores/cooperantes e dos estudantes do 2.ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico;
- Compreender as perceções dos diferentes participantes relativamente ao espaço exterior enquanto contexto de brincar e da aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.2. Recolha de Dados e abordagem metodológica

A partir dos objetivos definidos, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa, baseada numa abordagem interpretativa, uma vez que se pretende compreender significados, práticas e perceções associadas à utilização do espaço exterior em contexto educativo e aliado ao brincar.

A investigação qualitativa apresenta um conjunto de características próprias que a distinguem de outras metodologias científicas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais. No entanto, nem todos os estudos que consideramos qualitativos evidenciam estas características com a mesma intensidade. Alguns estudos podem, inclusive, estar parcialmente desprovidos de uma ou mais dessas características. Assim, a questão não é determinar se uma investigação é totalmente qualitativa ou não, mas sim considerá-la como uma questão de grau. (p.47).

Nesta perspetiva, o ambiente constitui a principal fonte de dados, sendo o investigador o instrumento essencial do processo. É fundamental que este se desloque ao local onde o fenómeno ocorre, para estabelecer contacto direto com o contexto estudado. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (p.48)

A investigação qualitativa caracteriza-se igualmente pelo seu carácter descritivo, privilegiando a recolha detalhada de palavras, imagens, transcrições, notas de campo, entrevistas ou fotografias. Segundo os mesmos autores, “os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando a forma em que estes

foram registados ou transcritos (...). A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape.” (pp. 48 - 49)

Além disso, esta abordagem foca-se no processo em detrimento do resultado, procurando compreender o “como” e o “porquê” das ações e captar a dinâmica que lhes dá origem. A análise dos dados segue uma lógica indutiva, na qual as hipóteses emergem progressivamente à medida que a informação é recolhida e organizada. Como referem Bogdan & Biklen (1994),

as hipóteses são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (...). O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (p.50).

3.3. Contextos e participantes do estudo

O presente exercício investigativo foi realizado no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas em creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 3.º ano). Participaram no estudo duas educadoras de infância (educadoras cooperantes), uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como um grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e estudantes de Mestrado.

A investigação envolveu crianças do 1.º ano de escolaridade, com idades entre 6 e 7 anos, pertencentes à turma onde realizei o estágio, e sete estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que frequentavam o 2.º ano no ano letivo de 2024/2025, com idades compreendidas entre 23 e 31 anos.

A investigadora assumiu o papel de observadora participante, uma vez que se encontrava a realizar a Prática de Ensino Supervisionada nos contextos mencionados, participando nas atividades pedagógicas e, simultaneamente, observando e registado as práticas relacionadas com a utilização do espaço exterior.

3.4. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados realizou-se através de entrevistas semiestruturadas a duas educadoras de infância (apêndice I) e a uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico (apêndice IV). As entrevistas tiveram como objetivo recolher as perceções das profissionais relativamente à utilização do espaço exterior, ao brincar e ao seu papel

pedagógico. As entrevistas foram gravadas com consentimento informado, e transcritas integralmente e manualmente pela investigadora.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos: numa primeira fase, durante o ano letivo de 2023/2024, foram entrevistadas duas educadoras de infância e numa segunda fase, no ano letivo de 2024/2025, no contexto do estágio, foi entrevistada a professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico com quem estagiei.

Para complementar essa informação, foi realizada uma conversa informal, de tipo *focus group*, com um grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (apêndice VII). As questões foram adaptadas à faixa etária e as respostas foram posteriormente transcritas.

Adicionalmente, recolheram-se também dados junto de sete estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades entre os 23 e os 31 anos (apêndice XIX). Esta recolha foi realizada através de um inquérito por questionário utilizando um formulário *Google Forms*, contendo questões semelhantes às que foram colocadas às docentes, com o objetivo de conhecer as suas perceções sobre o tema.

A observação direta constituiu igualmente um instrumento central da investigação. Para sistematizar esta observação foram elaboradas duas grelhas de observação, utilizadas no jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (apêndice X e XI), contemplando parâmetros como organização do espaço exterior, materiais disponíveis, segurança, participação das crianças e promoção do brincar e da atividade motora.

3.5. Análise dos dados

Os dados recolhidos foram analisados através de uma análise de natureza qualitativa. Este processo implicou a leitura dos dados (transcrição das entrevistas, questionários, registos das conversas com as crianças e grelhas de observação), seguida da sua organização em categorias.

A construção das categorias de análise resultou de um processo que combinou uma abordagem dedutiva, orientada pela revisão da literatura e pelos objetivos do estudo, como uma abordagem indutiva, a partir da identificação de padrões, recorrência e formas emergentes nos dados recolhidos.

Este processo possibilitou a identificação de convergências e divergências entre as diferentes participantes e contextos, contribuindo para uma compreensão da

utilização e perceção do espaço exterior enquanto contexto de brincar e de aprendizagem.

4. Apresentação e análise dos resultados

Após a realização das entrevistas, das grelhas de observação, das conversas com a crianças e dos questionários, procedeu-se à análise de conteúdo dos dados recolhidos, com o objetivo de organizar e interpretar a informação obtida, identificando ideias, temas e padrões comuns nas respostas dos participantes.

Numa primeira fase, realizou-se uma leitura integral de todos os registos, de modo a compreender o sentido geral das falas e das grelhas de observação. Para a análise dos dados, optou-se por organizar as categorias de forma a capturar os aspetos mais relevantes relativos à utilização do espaço exterior e, evitando redundâncias. Assim, foram definidas duas categorias principais: (i) Espaço Exterior: o seu papel e (ii) Brincar/Aprender no espaço exterior.

Esta organização permite distinguir, por um lado, o modo como o espaço exterior é valorizado e incorporado nas práticas pedagógicas, refletindo as conceções, intenções e decisões dos educadores e professores; e, por outro, as experiências concretas das crianças, evidenciadas pelas diferentes formas de brincar, explorar e interagir com o ambiente.

Optou-se por não criar uma categoria autónoma dedicada à aprendizagem, uma vez que este conceito surge de forma transversal na análise, estando presente no papel do adulto, nos significados atribuídos pelas próprias crianças e na interpretação dos dados. Assim, a aprendizagem é abordada em articulação com as práticas pedagógicas e com a experiência das crianças, garantindo uma leitura integrada do potencial educativo do espaço exterior.

Por fim, realizou-se uma triangulação de fontes, cruzando as informações provenientes das entrevistas, dos questionários, conversas com as crianças (*focus group*) e das grelhas de observação. De acordo com Stake (2011), a triangulação constitui um meio que permite ao investigador compreender os dados obtidos de forma mais abrangente, utilizando fontes adicionais para validar ou ampliar as interpretações realizadas.

¹ Foi utilizado o ChatGPT (OpenAI) como apoio à organização textual e clarificação da redação do processo analítico, não tendo intervindo na definição das categorias nem na análise dos dados.

4.2. Espaço Exterior: O seu papel

4.2.1. O espaço exterior no quotidiano educativo

A forma como o espaço exterior é utilizado e a regularidade com que as crianças nele participam variam nos diferentes contextos educativos observados, refletindo conceções pedagógicas distintas sobre o papel desse espaço no desenvolvimento e na aprendizagem.

No contexto da creche, a educadora 1 indica que o grupo vai ao espaço exterior apenas “meia dúzia de vezes”, sobretudo quando as crianças “já têm a marcha adquirida”, pois “são mais pequeninos e quando não andam é difícil levá-los para o espaço exterior”. Salieta ainda que a idade e as questões de segurança influenciam a frequência da utilização do exterior.

Relativamente à forma como o espaço exterior é utilizado, a mesma educadora destaca a importância do contacto com o meio natural, referindo que “tento promover esse contacto com o espaço exterior” e que “as crianças têm de brincar com areia, com terra, com paus, com folhas”. Salieta ainda a diversidade de materiais disponibilizados, afirmando que, “além das crianças terem oportunidade de brincar com os paus, as folhas (...) com pás, com carrinhos de brincar”, também são propostas atividades como “realizarem telas com os materiais que recolhem”.

A análise destas citações permite compreender que, por um lado, o espaço exterior é entendido pela educadora como um espaço privilegiado de contacto com a natureza, onde se valorizam experiências de exploração sensorial e manipulativa, centradas sobretudo na brincadeira livre, na descoberta e na interação espontânea com os elementos naturais. Por outro lado, a frequência da sua utilização revela-se reduzida, assumindo um carácter residual.

Em contraste, a educadora cooperante do jardim de infância, a educadora 2, descreve uma utilização do espaço exterior claramente mais frequente e sistemática. A educadora refere que o grupo vai para o exterior diariamente, “de manhã e depois do lanche, sempre que o tempo o permita”, salientando que as crianças “brincam aí o tempo todo”. O espaço exterior integra, assim, a rotina diária do grupo, assumindo-se como um espaço habitual de permanência e aprendizagem. É, no entanto, curioso a afirmação, “...sempre que o tempo permita...” levando a pensar que há ainda um trabalho a fazer junto das educadoras no sentido de fomentar as idas ao exterior, com chuva, frio ou neve.

No que respeita ao modo de utilização, a educadora 2 evidencia uma grande diversidade de experiências, articulando momentos de brincadeira livre com atividades

dirigidas. Refere que “às vezes, há atividades dirigidas, por exemplo, o macaquinho do chinês, saltar à corda”, mas também atividades de carácter mais expressivo e exploratório, como “contar a história, pintar, pesquisar/procurar animais com as lupas”. Acrescenta ainda que “as crianças levam lá para fora alguns brinquedos”, reforçando a ideia do espaço exterior como uma extensão da sala de atividades, onde os materiais transitam e são apropriados de forma flexível.

Para além das experiências desenvolvidas com o grupo, a educadora 2 destaca igualmente a abertura do espaço exterior à participação das famílias, referindo que “os pais também costumam vir cá no Dia da Família e utilizamos o espaço exterior”. Este aspeto evidencia a valorização do exterior não apenas como espaço de brincadeira e aprendizagem, mas também como contexto de envolvimento da comunidade educativa.

A interpretação destas práticas permite compreender que, neste contexto de jardim de infância, o espaço exterior assume um papel central no quotidiano pedagógico. A sua utilização revela-se regular, intencional e diversificada, integrando diferentes áreas de conteúdo e promovendo aprendizagens ao nível motor, cognitivo, social e expressivo. Ao contrário do que se observa no contexto de creche, onde foi realizado o primeiro estágio, o espaço exterior não é entendido apenas como local de recreio, mas como um espaço educativo privilegiado, onde se articulam o brincar livre, a exploração, a aprendizagem orientada e a interação com as famílias.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a professora cooperante do 1.º ano refere que o exterior é utilizado “uma vez por semana”, principalmente nas aulas de Educação Física e em “atividades específicas quando há oportunidade”. A docente clarifica que “em contexto de aprendizagem normalmente utilizo para a prática de Educação Física”, sendo este o principal enquadramento pedagógico atribuído ao espaço exterior.

Relativamente às atividades desenvolvidas, a professora indica que no espaço exterior “realizamos jogos, circuitos, atividades de coordenação, equilíbrio e corridas”, evidenciando uma abordagem centrada essencialmente no desenvolvimento motor e na promoção da atividade física. Fora deste contexto mais estruturado, nomeadamente durante o recreio, refere que “não faço especificamente nenhuma atividade, porque considero que são atividades/brincadeiras mais livres”, assumindo este tempo como espaço de autonomia e livre iniciativa das crianças. Ainda assim, reconhece pontualmente o potencial educativo do espaço exterior ao afirmar que “pontualmente desenvolvemos outras atividades intencionais que envolvam o espaço exterior”.

Os dados recolhidos através dos questionários, nomeadamente nas respostas às perguntas 5 e 7, corroboram estas observações. A maioria dos estudantes (A1, A2, A6, A7) refere um uso dominante do espaço exterior associado à Educação Física, mencionando atividades motoras, brincadeiras livres no parque infantil e jogos

tradicionais. A estudante A2 afirma que “observei apenas atividades relacionadas com Educação Física e nenhuma relacionada com as outras áreas do currículo”, enquanto a estudante A6 refere “aulas de educação física, brincadeira livre num parque infantil, jogar apanhada”.

Por outro lado, vários estudantes (A2, A4, A5) indicam não ter tido oportunidade de intervir ou propor atividades letivas no exterior, apontando constrangimentos relacionados com a “abertura” das docentes cooperantes. A estudante A5 refere explicitamente: “Não tive oportunidade pois a professora não era muito aberta a esse tipo de atividades”.

Ainda assim, surgem referências pontuais a práticas interdisciplinares, como as atividades STEAM e de Estudo do Meio descritas pela estudante A2, demonstrando que, quando existe intencionalidade pedagógica, o espaço exterior pode ser mobilizado para promover aprendizagens significativas, integrando diferentes áreas do currículo.

Estas diferentes formas de utilização do espaço exterior parecem resultar não apenas das especificidades de cada contexto educativo, mas também das conceções pedagógicas das docentes relativamente ao seu papel educativo. De acordo com Silva et al. (2016), o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas oportunidades que oferece, devendo merecer a mesma atenção pedagógica que o espaço interior, na medida em que permite o enriquecimento e a diversificação das experiências de aprendizagem.

À luz destes dados, torna-se claro que a frequência e a forma de utilização do espaço exterior refletem entendimentos distintos do seu papel educativo, variando entre uma abordagem mais restrita e uma perspetiva que o reconhece como contexto privilegiado de brincar e aprender. Importa, contudo, salvaguardar que estas interpretações resultam da análise das perspetivas de apenas três docentes, uma de cada contexto educativo, e de sete estudantes, não permitindo generalizações. Ainda assim, os dados recolhidos constituem indícios relevantes que permitem compreender como diferentes conceções sobre o papel do espaço exterior influenciam a sua integração nas rotinas e práticas pedagógicas, evidenciando níveis diferenciados de intencionalidade e valorização educativa.

4.2.2. Conceções do espaço exterior: recreio e/ou contexto pedagógico

O uso do espaço exterior pelas crianças revela diferentes conceções sobre o seu papel educativo, evidenciando a persistência de uma separação entre brincar e aprender, bem como a associação frequente do exterior ao recreio entendido como “tempo livre”. Em alguns contextos, o espaço exterior é tratado quase exclusivamente

como espaço de recreio, destinado à brincadeira espontânea e ao descanso, enquanto noutros é reconhecido como um contexto pedagógico com intencionalidade educativa e potencial para a promoção de aprendizagens significativas. Esta tendência é particularmente visível nas respostas à pergunta 5, onde a maioria dos estudantes refere que o espaço exterior foi utilizado essencialmente para momentos de recreio e, pontualmente, para aulas de Educação Física.

As estudantes A3 e A5 enquadram-se claramente nesta perspetiva, descrevendo o espaço exterior como um local associado sobretudo à brincadeira espontânea e ao descanso. A estudante A5 refere explicitamente: “Não foi realizada nenhuma atividade no exterior sem ser somente a hora do recreio”, reforçando a ideia de que o exterior surge dissociado do processo de ensino-aprendizagem formal. De forma semelhante, a estudante A3 destaca que “era um espaço associado à brincadeira e ao descanso, mais do que à aprendizagem”, evidenciando uma conceção do exterior como tempo e espaço não pedagógico.

Em contraste, os dados revelam também contextos onde existe um reconhecimento do potencial pedagógico do espaço exterior, ainda que o seu uso seja condicionado. As respostas da estudante A1 e, sobretudo, da estudante A2 à pergunta que solicita a ilustração de práticas marcadas por maior intencionalidade educativa. A estudante A2 descreve diversas experiências planeadas e implementadas no exterior, integradas em diferentes áreas curriculares, destacando uma atividade STEAM que envolveu três turmas da escola. A mesma estudante refere ainda atividades relacionadas com o Estudo do Meio, como a exploração dos pontos cardeais através de tarefas distribuídas por diferentes estações no exterior, bem como jogos inter-turmas com o objetivo de fomentar a cooperação e a socialização. Para além do espaço escolar, é também mencionada uma atividade fora da escola, numa sala de leitura pública, com intencionalidade clara na promoção da leitura, da escrita e do conhecimento de espaços culturais da comunidade. Segundo a estudante A2, estas experiências contribuíram para aumentar a motivação, o envolvimento e a imaginação das crianças, confirmando o potencial do espaço exterior como contexto facilitador de aprendizagens significativas. Apesar das diferenças nas experiências observadas e vivenciadas, os dados mostram que, quando questionados numa perspetiva prospetiva, os estudantes revelam um discurso mais reflexivo e consciente sobre a importância do espaço exterior. As respostas à pergunta 14 evidenciam uma valorização clara deste contexto como promotor do desenvolvimento integral. Os estudantes reconhecem que o espaço exterior favorece a autonomia, o movimento, a criatividade, a cooperação e o envolvimento ativo das crianças, assumindo um papel relevante não apenas no bem-estar, mas também na aprendizagem. Esta evolução discursiva sugere que, embora as

práticas observadas durante o estágio sejam, na maioria dos casos, limitadas ao recreio, existe uma consciência crescente da necessidade de utilizar o espaço exterior com maior intencionalidade pedagógica. Esta ideia é também reforçada no discurso da educadora 2, ao afirmar que “é lá fora que acontecem as melhores descobertas”.

Os dados dos questionários confirmam, assim, que a utilização do espaço exterior está fortemente condicionada pelas conceções pedagógicas dos profissionais, pela organização do ambiente educativo e pelas oportunidades intencionais criadas para as crianças.

Segundo Moyles (2002), o brincar livre permite às crianças explorar o mundo de forma espontânea, enquanto o brincar intencional, planeado e mediado pelo educador, assume uma clara finalidade educativa. Nesta perspetiva, o espaço exterior pode e deve assumir uma dupla função: como espaço de recreio, promovendo liberdade e bem-estar, e como contexto pedagógico, quando concebido como uma extensão da sala de atividades. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) reforçam esta visão ao defenderem que o espaço exterior é um espaço educativo com potencialidades próprias, merecendo a mesma atenção pedagógica que o espaço interior.

A análise dos dados evidencia que ambos os usos do espaço exterior coexistem na prática educativa, dependendo essencialmente da intervenção do educador e da intencionalidade pedagógica subjacente. Este facto reforça a necessidade de superar a dicotomia entre brincar e aprender, reconhecendo o espaço exterior como um contexto educativo rico, diversificado e fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através da brincadeira.

4.2.3. Papel do adulto no espaço exterior

A forma como os adultos percebem e gerem o espaço exterior influencia diretamente as experiências das crianças, refletindo-se nas oportunidades de exploração, nos limites de segurança e na promoção da sua autonomia. Esta influência torna-se particularmente evidente quando se analisam as conceções dos adultos acerca do risco, da intervenção pedagógica e da liberdade concedida às crianças durante a brincadeira livre.

Os dados recolhidos junto das estudantes evidenciam perceções geralmente positivas quanto à segurança e adequação do espaço, embora surjam diferenças quanto à disponibilidade de recursos e diversidade de estímulos. A estudante A2 considera o espaço exterior adequado e seguro, destacando áreas amplas que permitem a livre

exploração, bem como elementos naturais e equipamentos, como escorregas, redes de escalada e campo de jogos, que promovem criatividade e diversidade nas brincadeiras.

A estudante A4 e a estudante A5 reforçam que as instalações estavam bem concebidas, cumprindo as regras de segurança. A estudante A7 também sublinha a presença de recursos adequados e diferentes espaços adaptados a várias idades e interesses.

Por outro lado, a estudante A3 considera que, apesar de seguro, o espaço tinha poucos estímulos, limitando a variedade de brincadeiras, enquanto a estudante A6 refere que, embora o parque infantil fosse amplo e bem construído, havia apenas um telheiro pequeno para filas, restringindo algumas atividades. Estes resultados demonstram que, embora a segurança seja uma preocupação central, a adequação, diversidade e organização dos recursos disponíveis são determinantes para uma exploração mais rica e para a promoção da autonomia das crianças.

Para além das perceções sobre segurança e adequação, surgem também constrangimentos e tensões práticas que limitam a utilização regular do espaço exterior. Entre os principais fatores mencionados estão a falta de materiais, as condições meteorológicas adversas e certas restrições institucionais, como a limitação do tempo no exterior devido ao barulho ou à necessidade de cumprir normas de segurança, referida pela estudante A5. A professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico acrescenta ainda um exemplo ilustrativo das dificuldades enfrentadas: “(...) Lembro-me, por exemplo, de um ano em que estive numa escola de lugar único, onde o recreio era extremamente reduzido. Não havia baloiços, brinquedos, nem qualquer estrutura de apoio. O mais preocupante era mesmo a existência de uma vala a céu aberto no recreio, o que tornava o espaço ainda mais limitado e pouco seguro para as crianças.”

Estas limitações corroboram a análise de Neto (2020), que refere que a ausência de elementos que incentivem a curiosidade, o desafio e a exploração reduz significativamente as oportunidades de descoberta, interação e envolvimento ativo das crianças, comprometendo o potencial formativo e lúdico do espaço exterior. Apesar destas barreiras, os docentes reconhecem o valor educativo do espaço exterior.

A educadora 2 sublinha que “é um espaço onde se sentem mais livres, exploram e aprendem umas com as outras”, enquanto a professora observa que “no exterior há mais cooperação e menos conflitos”. Os estudantes reforçam igualmente que as crianças “demonstravam mais autonomia e curiosidade quando estavam fora da sala”, o que evidencia o impacto positivo do exterior no comportamento, na socialização e no envolvimento das crianças.

Estas perceções articulam-se diretamente com as respostas à Pergunta 11 – Na tua opinião em que situações deve o educador intervir durante a brincadeira livre e

quando deve apenas observar? Os contributos dos questionários revelam uma conceção partilhada do papel do adulto como mediador sobretudo em situações de risco, conflito ou exclusão. As estudantes A1, A2, A3 e A5 referem que a intervenção deve ocorrer principalmente quando a segurança das crianças está em causa ou quando surgem conflitos entre pares. A estudante A1 acrescenta ainda que o educador pode intervir para ampliar a aprendizagem, colocando questões que estimulem o pensamento da criança.

Simultaneamente, várias estudantes (A2, A6, A7) valorizam a observação como estratégia pedagógica essencial para promover a autonomia, a criatividade e a resolução de problemas. A estudante A2 defende que o educador deve observar quando as crianças interagem de forma pacífica, permitindo a troca de saberes e evitando interferências excessivas na brincadeira. A estudante A6 reforça que mesmo em situações de conflito pode ser benéfico observar inicialmente, permitindo que as crianças tentem resolver os problemas de forma autónoma. Já a estudante A7 destaca que a intervenção deve ocorrer apenas quando o educador pretende compreender melhor a brincadeira, respeitando os momentos em que as crianças demonstram necessidade de brincar de forma independente.

Estes dados sugerem que, quando o espaço exterior é gerido de forma segura e equilibrada, com recursos adequados e uma intervenção adulta ajustada, este contexto promove autonomia, socialização, curiosidade e aprendizagens significativas, permitindo um equilíbrio entre proteção e liberdade.

Em síntese, a análise evidencia que a utilização do espaço exterior está fortemente condicionada pelas conceções adultas sobre risco, segurança e controlo, bem como por limitações práticas e institucionais. No entanto, quando estas barreiras são minimizadas e a intervenção do adulto assume um carácter mediador e observador, o espaço exterior revela-se um contexto pedagógico rico, capaz de potenciar experiências lúdicas, motivação, exploração autónoma e desenvolvimento integral da criança.

4.2.4. Significados atribuídos pelas crianças ao espaço exterior

O espaço onde as crianças brincam e aprendem exerce um impacto direto no seu envolvimento, motivação e interação social (Neto, 2020). A análise dos dados recolhidos, tanto nas entrevistas às docentes como nos questionários aplicados aos estudantes, evidencia que o espaço exterior favorece níveis mais elevados de envolvimento, participação e bem-estar das crianças.

De acordo com as três docentes entrevistadas, o espaço exterior promove maior motivação e envolvimento. A professora refere que “os alunos gostam muito de estar no

exterior, ficam mais motivados e participam mais”. Esta percepção é corroborada pelas respostas à pergunta 12, onde vários estudantes identificam diferenças claras no comportamento das crianças consoante o espaço em que se encontram. A estudante A2 destaca que, no exterior, as crianças se mostram mais comunicativas, interagem com diferentes colegas, organizam-se em pequenos grupos e envolvem-se em atividades que implicam maior movimento físico. Em contraste, no espaço interior, predominam atividades mais individuais, mais calmas e com menor exigência motora, refletindo um ambiente mais estruturado e controlado.

Estas observações são reforçadas pelas respostas das estudantes A4 e A5, que referem maior liberdade, movimento e interação no exterior, apontando este espaço como potenciador de brincadeiras mais diversificadas e espontâneas. Estes dados sugerem que o espaço exterior promove experiências de aprendizagem mais dinâmicas, sociais e motivadoras, favorecendo o envolvimento ativo das crianças.

Os estudantes A2 e A3 referem ainda que, embora no exterior possam surgir mais conflitos, estes coexistem com maiores oportunidades de socialização e cooperação. A estudante A2 salienta que as brincadeiras ao ar livre permitem que as crianças explorem, experimentem e cooperem, desenvolvendo criatividade, movimento e bem-estar, uma vez que o exterior “permite estados de relaxamento e satisfação”. A estudante A3 reforça esta perspetiva ao defender que o contacto regular com o exterior é essencial, afirmando que, enquanto futura educadora/professora, pretende valorizar este espaço como contexto privilegiado de aprendizagem, mesmo quando apresenta poucos estímulos, sublinhando que “há muito a fazer no exterior” e que a exploração pode ser continuamente reinventada.

As conversas informais com as crianças permitiram ainda compreender os significados que atribuem aos diferentes espaços. Verificou-se que, de forma geral, as crianças valorizam as possibilidades de brincadeira oferecidas pelo próprio espaço exterior, referindo preferir o recreio porque “tem baloiços e escorregas” ou porque “há mais coisas e tem mais espaço para brincar”. Estas afirmações evidenciam a associação do exterior à liberdade, ao movimento e à diversidade de experiências. Em contrapartida, algumas crianças manifestaram preferência pelo espaço interior, justificando essa escolha com a sensação de maior proteção ou com o gosto por atividades mais estruturadas, como “aprender Matemática”, revelando que atribuem significados distintos aos diferentes contextos educativos.

As respostas à pergunta 14, centradas no impacto do espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, reforçam esta análise. Os estudantes reconhecem o exterior como um contexto fundamental para o desenvolvimento integral, destacando o seu contributo para a autonomia, a criatividade, a cooperação, o

movimento e o bem-estar emocional. Estas percepções evidenciam uma consciência clara do potencial educativo do espaço exterior, não apenas como espaço de recreio, mas como contexto privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

A fundamentação teórica sustenta estes dados empíricos. Erickson e Ernst (2011, citados por Duque et al., 2015) salientam que “brincar na natureza não é apenas brincar ao ar livre”, pois envolve experiências sensoriais, emocionais e relacionais que fortalecem a ligação da criança ao meio natural. Os autores destacam ainda que observar uma criança cheirar uma flor, encontrar um inseto ou explorar livremente espaços verdes permite compreender a importância do contacto com a natureza para o desenvolvimento global.

Em síntese, o cruzamento dos dados provenientes das entrevistas, dos questionários e das conversas informais com as crianças evidencia que o espaço exterior potencia maior envolvimento, motivação, interação social e bem-estar. Apesar de poder gerar mais conflitos, oferece também oportunidades ricas de socialização, cooperação e aprendizagem autónoma, assumindo-se como um contexto educativo fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

4.3. Brincar/Aprender no espaço exterior

4.3.1. Brincadeira motora e de movimento

As brincadeiras motoras constituem uma das formas mais frequentes de interação das crianças com o espaço exterior, permitindo-lhes explorar o ambiente, testar limites físicos e desenvolver competências corporais, enquanto promovem a socialização e a expressão espontânea de energia. Para Neto (2020) “... brincar ao ar livre oferece oportunidades pedagógicas únicas, permitindo a realização de movimentos amplos, como correr, saltar ou trepar e a exploração de elementos naturais, como a terra, a água ou a areia.”

A análise das grelhas de observação evidencia que as atividades que implicam movimento físico são predominantes no recreio, assumindo um papel central na ocupação do espaço exterior. Entre as brincadeiras mais frequentemente mencionadas pelas crianças, nas conversas informais realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano), destacam-se jogos como a “apanhada” e as “corridas”. Estas atividades apresentam uma forte componente motora, permitindo às crianças correr, parar, mudar de direção, cooperar ou competir, explorando o espaço de forma ativa e libertando energia acumulada. Tal dinâmica contribui não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para o bem-estar físico e emocional das crianças.

No contexto observado, o espaço exterior do jardim de infância é descrito, através das grelhas de observação, como composto maioritariamente por estruturas fixas e semifixas, não apresentando brinquedos soltos em quantidade e diversidade suficientes (apêndice XI). A escassez de materiais diversificados pode limitar a variedade de jogos e construções possíveis, conduzindo as crianças a recorrerem sobretudo ao corpo e à imaginação para criar as suas próprias brincadeiras. Ainda assim, observou-se que as crianças demonstram elevados níveis de autonomia e criatividade, adaptando os recursos disponíveis às suas ideias, interesses e necessidades lúdicas.

Este dado encontra suporte teórico em Neto (2020), que refere que a interação com espaços exteriores que favorecem o movimento, a exploração e o contacto com o ambiente promove o aumento da atividade física e contribui significativamente para o desenvolvimento motor. Brincar ao ar livre oferece oportunidades pedagógicas únicas, permitindo a realização de movimentos amplos, como correr, saltar, trepar ou lançar, difíceis de concretizar em espaços interiores mais limitados e controlados.

Os dados recolhidos através dos questionários, particularmente nas respostas à pergunta 5, corroboram esta predominância das atividades motoras no espaço exterior. Os estudantes referem maioritariamente atividades associadas à Educação Física e à brincadeira livre, destacando jogos como a “apanhada” (A6), circuitos e atividades motoras (A1) ou mesmo a ausência de atividades relacionadas com outras áreas curriculares, como refere A2: “Observei apenas atividades relacionadas com Educação Física e nenhuma relacionada com as outras áreas do currículo”.

As respostas à pergunta 12, centradas nas diferenças de comportamento entre o espaço exterior e o espaço interior, reforçam igualmente a centralidade do movimento no exterior. A maioria dos estudantes refere que, no espaço exterior, as crianças apresentam maior liberdade, envolvimento e necessidade de movimento. A estudante A2 destaca que as brincadeiras no exterior implicam “mais movimentos do corpo”, são realizadas em pequenos grupos e favorecem a interação com diferentes colegas. A estudante A4 refere que, enquanto no interior as crianças se encontram mais limitadas e agitadas, no exterior “podem correr de forma livre e usar o campo de futebol”. A estudante A5 acrescenta que a liberdade e a dimensão do espaço exterior levam as crianças a “cansar-se mais”, evidenciando níveis elevados de atividade física.

Por outro lado, alguns estudantes (A3 e A7) referem que no exterior as brincadeiras podem tornar-se mais intensas, surgindo mais gritos ou conflitos, o que pode ser interpretado como consequência da maior liberdade de movimento e da menor estruturação do espaço. Em contraste, o espaço interior é descrito como mais

controlado, promovendo comportamentos mais calmos, mas também mais restritivos em termos de expressão corporal.

Em síntese, os dados evidenciam que o espaço exterior estimula o movimento, a exploração ativa e a criatividade, favorecendo o desenvolvimento motor, a autonomia e a capacidade de improvisação das crianças. Mesmo na ausência de materiais diversificados, o ambiente amplo e estruturado do recreio oferece oportunidades significativas para aprendizagem espontânea, socialização e desenvolvimento integral, confirmando o valor do espaço exterior como contexto privilegiado para experiências lúdicas ricas e significativas.

4.3.2. Brincadeira simbólica e de faz de conta

As brincadeiras de faz de conta e de imaginação constituem um componente essencial do desenvolvimento infantil, permitindo às crianças explorar papéis, emoções e situações do quotidiano de forma lúdica. Este tipo de brincadeira favorece a expressão simbólica, a criatividade e o raciocínio representacional, funcionando como um espaço seguro para experimentar novas ideias, interações sociais e diferentes perspetivas (Unicef, 2009).

A análise das conversas informais com as crianças e das observações diretas registadas nas grelhas revelou que as brincadeiras de faz de conta são menos frequentes do que as motoras, mas ainda assim continuam presentes no recreio e na sala polivalente. Entre as atividades mais destacadas estão a “brincar ao gato mau” e “brincar aos aviões”. Estas brincadeiras permitem às crianças criar narrativas próprias, assumir diferentes papéis e representar situações do seu quotidiano, promovendo imaginação e autonomia. No entanto, verificou-se que a falta de materiais de apoio limita o desenvolvimento deste tipo de brincadeira, especialmente na sala polivalente, as crianças referiram “não haver brinquedos” e manifestaram o desejo de “trazer brinquedos de casa” ou de “ter legos e jogos”. Esta carência de recursos condiciona a diversidade das atividades simbólicas que podem ser realizadas, restringindo o seu potencial educativo. Segundo Portugal (2012), embora não tenha um objetivo pedagógico explícito, o brincar de faz de conta promove aprendizagens significativas, estimulando a autonomia, a imaginação, a criatividade e a socialização.

Em síntese, embora as brincadeiras de faz de conta estejam presentes nos contextos observados e contribuam significativamente para o desenvolvimento da imaginação, autonomia e competências sociais das crianças, a sua frequência e riqueza encontram-se condicionadas pela escassez de materiais disponíveis, o que limita o pleno aproveitamento do seu potencial educativo.

4.3.3. Brincadeira social e cooperativa

O brincar constitui uma dimensão essencial para o desenvolvimento social das crianças, permitindo-lhes experimentar relações interpessoais, aprender a negociar regras e desenvolver competências socioemocionais. As interações com os pares em contexto lúdico proporcionam oportunidades privilegiadas para a cooperação, a partilha, a comunicação e a resolução de conflitos de forma progressivamente autónoma (San, 2021).

As observações realizadas, bem como as conversas informais com as crianças, evidenciaram que o brincar no espaço exterior é predominantemente social, uma vez que todas as crianças afirmaram preferir brincar com os amigos.

Esta preferência confirma o papel central do recreio enquanto espaço de encontro, interação e construção de relações sociais. Apesar disso, surgem conflitos com alguma frequência, muitas vezes resolvidos inicialmente através de insultos ou empurrões, sendo a intervenção do adulto necessária apenas em situações mais graves. Este dado revela que o espaço exterior, ao proporcionar maior liberdade de ação e menor controlo direto do adulto, favorece tanto a cooperação como o surgimento de tensões sociais, constituindo um contexto real de aprendizagem social.

Nas grelhas de observação do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificou-se ainda que as interações entre turmas ocorrem de forma seletiva (apêndice XII). Observou-se que as crianças mais extrovertidas tendem a brincar com colegas de outras turmas, ampliando as suas redes de interação, enquanto as crianças mais tímidas permanecem nos grupos habituais, mantendo rotinas de brincadeira com parceiros já conhecidos. Este padrão evidencia que o espaço exterior oferece oportunidades de socialização diversificadas, embora o grau de exploração dessas oportunidades varie consoante as características individuais das crianças.

Os dados dos questionários, particularmente nas respostas à pergunta 12, reforçam estas observações. A estudante A2 refere que, no espaço exterior, as crianças estão mais motivadas, comunicam mais com os colegas e interagem com diferentes crianças, não brincando sempre com os mesmos, organizando-se em pequenos grupos. Em contraste, no espaço interior, segundo a mesma estudante, as interações tendem a ser mais individuais e menos exigentes em termos de movimento. A estudante A1 acrescenta que o espaço interior é mais controlado, o que se reflete em comportamentos mais calmos. Por sua vez, a estudante A7 observa que, no exterior, as brincadeiras podem tornar-se “um pouco mais agressivas”, o que pode ser interpretado como

consequência da maior liberdade de ação, da intensidade das interações sociais e da necessidade de as crianças negociarem regras e limites entre si.

Em síntese, os dados revelam que o espaço exterior oferece oportunidades significativas para a socialização, permitindo às crianças experimentar diferentes formas de relação, gerir conflitos, negociar regras e desenvolver competências de cooperação e comunicação. Embora a maior liberdade possa originar conflitos, estes fazem parte do processo de aprendizagem social e contribuem para a construção de normas, autonomia e competências socioemocionais. Deste modo, o brincar social no exterior consolida-se como uma experiência formativa essencial, reforçando o papel do espaço exterior como contexto educativo, social e cultural.

4.3.4. Brincadeira livre e espontânea

O espaço onde as crianças brincam exerce uma influência determinante na sua motivação, liberdade de expressão e na qualidade das interações lúdicas que estabelecem. A forma como percebem o ambiente e a possibilidade de escolha favorecem o desenvolvimento da autonomia, a participação ativa nas atividades e a construção de experiências significativas, evidenciando o papel do espaço como mediador do desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças.

A interação entre pares emerge, assim, como um elemento central nas experiências de brincar, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Através da brincadeira espontânea, as crianças constroem relações, aprendem a cooperar, a partilhar, a negociar regras e a gerir conflitos, sendo o espaço exterior particularmente favorável à emergência e consolidação destas dinâmicas sociais (Moyles, 2002).

A análise das respostas das crianças e das grelhas de observação revela que, no contexto do 1.º ano, a maioria demonstra uma clara preferência por brincar acompanhada, valorizando o convívio e a interação com os amigos. Quando questionadas sobre a preferência entre brincar sozinhas ou acompanhadas, todas as crianças indicaram optar pela brincadeira com os pares, com exceção de uma criança que referiu gostar de brincar tanto com a auxiliar como com os colegas. Este dado reforça a importância das relações interpessoais para o bem-estar emocional e para a qualidade da experiência lúdica.

As observações realizadas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico corroboram esta tendência, evidenciando que as crianças brincam maioritariamente em grupo, organizando-se de forma espontânea a partir de afinidades pessoais, interesses comuns e do tipo de brincadeira desenvolvida. Ainda assim, foram identificados

momentos em que algumas crianças optam por brincar sozinhas, sobretudo aquelas com um perfil mais introvertido ou que revelam menor segurança nas interações sociais. Estes comportamentos demonstram que a organização dos grupos de brincadeira é influenciada não apenas pelas oportunidades oferecidas pelo espaço e pelas dinâmicas do grupo, mas também pelas características individuais de cada criança.

Nas brincadeiras coletivas, observa-se frequentemente que as crianças mais extrovertidas assumem papéis de liderança, propondo regras ou orientando a atividade. Embora esta iniciativa possa contribuir positivamente para a organização da brincadeira, pode igualmente originar desequilíbrios na participação, limitando a expressão e a iniciativa das crianças mais reservadas. Por sua vez, as crianças mais tímidas tendem a adotar posturas mais cautelosas, aproximando-se de pares com quem se sentem seguras ou integrando grupos pequenos e estáveis, podendo evitar situações de conflito ou ceder rapidamente, o que pode restringir o desenvolvimento de competências como a assertividade, a negociação e a tomada de iniciativa (San, 2021).

Os dados recolhidos através dos questionários aos estudantes do mestrado reforçam estas evidências. Relativamente à pergunta 5, as estudantes A3 e A5 referem que o espaço exterior é utilizado sobretudo para o recreio e, pontualmente, para aulas de Educação Física, não sendo explorado de forma regular enquanto contexto pedagógico intencional. Esta utilização limitada contrasta com o potencial educativo reconhecido ao espaço exterior, sobretudo no que diz respeito ao brincar livre e às interações sociais que nele emergem.

No que se refere à pergunta 11, as estudantes evidenciam uma visão equilibrada sobre o papel do adulto durante a brincadeira livre. A estudante A2 defende que o educador deve intervir quando a segurança das crianças está em causa ou quando surgem atritos, reconhecendo, contudo, a importância de circular pelo espaço e colocar questões que estimulem o pensamento e a aprendizagem. Simultaneamente, sublinha que o adulto deve adotar uma postura de observação quando as interações decorrem de forma pacífica, permitindo que as crianças explorem o espaço e os materiais ao seu ritmo, promovendo a autonomia e a criatividade. A estudante A6 reforça esta perspetiva, considerando que a intervenção deve ocorrer apenas em situações de perigo, defendendo que, mesmo perante conflitos, é benéfico permitir que as crianças tentem resolver os problemas autonomamente, recorrendo posteriormente à reflexão em contexto de sala.

Em síntese, a brincadeira livre e espontânea assume um papel central no desenvolvimento integral das crianças, constituindo um contexto privilegiado para a interação entre pares, a construção de relações sociais, o desenvolvimento da autonomia e a expressão individual. Os dados evidenciam que o espaço, sobretudo o

exterior, influencia significativamente a qualidade das experiências lúdicas, embora o seu potencial educativo nem sempre seja plenamente explorado de forma intencional. As dinâmicas de grupo refletem tanto as oportunidades proporcionadas pelo ambiente como as características individuais das crianças, evidenciando a necessidade de uma organização flexível e inclusiva. Neste contexto, o papel do adulto revela-se fundamental enquanto observador atento e mediador pontual, garantindo segurança e promovendo a reflexão, sem comprometer a liberdade, a iniciativa e a criatividade inerentes à brincadeira espontânea.

5. Considerações Finais

Após a discussão dos dados apresentada no capítulo anterior, importa retomar os objetivos definidos para esta investigação. Relativamente ao objetivo **“Analisar de que forma o espaço exterior é utilizado nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando as práticas adotadas, as diferenças entre contextos e o seu contributo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças”**, os dados recolhidos permitem retirar algumas considerações relevantes.

Os resultados mostram que a utilização do espaço exterior varia consoante as conceções dos profissionais sobre o seu valor educativo. Em alguns contextos, o exterior é usado sobretudo como espaço de recreio, enquanto noutros é reconhecido como um contexto importante para o brincar e para a aprendizagem, sendo integrado de forma mais intencional nas práticas pedagógicas.

Importa, no entanto, referir que estas conclusões resultam da análise das perspetivas de um número reduzido de participantes, três docentes, uma de cada contexto educativo, e sete estudantes, pelo que não permitem generalizações. Ainda assim, os dados recolhidos constituem indicadores relevantes para compreender de que forma as conceções pedagógicas influenciam a integração do espaço exterior nas rotinas educativas e nas experiências proporcionadas às crianças.

De forma geral, os dados evidenciam que o espaço exterior oferece oportunidades importantes de socialização, permitindo às crianças interagir com os pares, negociar regras, resolver conflitos e desenvolver competências de cooperação e comunicação. Apesar de a maior liberdade associada ao brincar no exterior poder originar conflitos, estes fazem parte do processo de aprendizagem social e contribuem para o desenvolvimento da autonomia e das competências socioemocionais. O brincar social no exterior assume, assim, um papel fundamental no desenvolvimento das crianças.

Por outro lado, os dados mostram que, quando questionados numa perspetiva futura, os estudantes apresentam um discurso mais consciente e reflexivo sobre a importância do espaço exterior. As respostas à pergunta 14 revelam uma valorização clara deste contexto como promotor do desenvolvimento global das crianças, destacando o seu contributo para a autonomia, o movimento, a criatividade, a cooperação e o envolvimento ativo. Esta evolução no discurso sugere que, apesar de as práticas observadas durante o estágio se centrarem maioritariamente no recreio, existe uma maior consciência da necessidade de utilizar o espaço exterior de forma mais intencional.

Deste modo, os dados recolhidos confirmam que a utilização do espaço exterior depende fortemente das conceções pedagógicas dos profissionais, da organização do ambiente educativo e das oportunidades criadas para as crianças, respondendo de forma consistente ao objetivo definido para esta investigação.

No que diz respeito ao objetivo **“Descrever as formas de brincadeira livre realizadas no espaço exterior, tendo em conta as diferentes faixas etárias”**, as evidências recolhidas permitem concluir que o espaço exterior é maioritariamente vivido como um contexto de liberdade, movimento e exploração. As brincadeiras observadas assumem, sobretudo, um carácter motor, respondendo às necessidades físicas das crianças e contribuindo para o seu desenvolvimento motor, autonomia e bem-estar.

Ainda que menos frequentes, as brincadeiras de faz de conta continuam a emergir de forma espontânea, demonstrando que o exterior também pode ser um espaço de imaginação, criação simbólica e interação social. A reduzida diversidade deste tipo de brincadeira parece estar associada à escassez de materiais disponíveis, o que limita o seu desenvolvimento, especialmente nas crianças mais velhas, que revelam maior necessidade de suportes simbólicos para enriquecer as narrativas lúdicas.

Em termos globais, conclui-se que o espaço exterior, mesmo quando pouco equipado, oferece condições favoráveis à brincadeira livre e ao desenvolvimento integral das crianças. A amplitude do espaço, a possibilidade de escolha e a liberdade de ação favorecem aprendizagens espontâneas, a socialização e a criatividade, reforçando a importância de valorizar o exterior como um contexto educativo essencial, capaz de responder às características e necessidades das diferentes faixas etárias.

Quanto ao último objetivo **“Analisar o papel do educador e do professor na promoção da brincadeira livre em contextos exteriores do ponto de vista dos educadores/professores/cooperantes e dos estudantes do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”** verifica-se, à semelhança do objetivo **“Compreender as perceções dos diferentes participantes relativamente ao espaço exterior enquanto contexto de brincar e da aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”**, que o espaço exterior é amplamente percecionado como um promotor do brincar e da aprendizagem. Tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, observa-se que as crianças demonstram maior autonomia, curiosidade e envolvimento quando têm acesso a espaços exteriores, aproveitando-os para explorar, experimentar e interagir com os pares.

Na perspetiva dos educadores e da professora, o potencial educativo destes espaços é claramente reconhecido, sendo salientado que permitem experiências sensoriais, motoras e sociais que complementam a aprendizagem. Embora existam desafios, como limitações de materiais ou condições meteorológicas adversas, há um consenso sobre a importância de valorizar e integrar o exterior na prática pedagógica. Tais contextos promovem o desenvolvimento integral das crianças, a cooperação entre pares e a descoberta de novos conhecimentos de forma lúdica e significativa.

Relativamente ao papel do adulto, verifica-se uma conceção partilhada como mediador, sobretudo em situações de risco, conflito ou exclusão. As estudantes A1, A2, A3 e A5 referem que a intervenção deve ocorrer principalmente quando a segurança das crianças está em causa ou quando surgem conflitos entre pares. A estudante A1 acrescenta ainda que o educador pode intervir de forma estratégica para ampliar a aprendizagem, colocando questões que estimulem o pensamento e a reflexão da criança, promovendo, assim, experiências mais significativas.

Além disso, os educadores destacam que o seu papel vai para além da supervisão: envolve observar atentamente, facilitar o acesso a recursos e materiais, propor desafios ajustados às capacidades das crianças e criar oportunidades para a resolução autónoma de problemas. O adulto, ao atuar como mediador, equilibra a necessidade de garantir a segurança com a de fomentar a autonomia, a criatividade e a iniciativa das crianças, reconhecendo que o brincar livre é uma ferramenta fundamental para a aprendizagem ativa, o desenvolvimento socioemocional e a construção do conhecimento.

III. Reflexão Final

Ao concluir o presente relatório de estágio, torna-se essencial refletir sobre toda a ação pedagógica desenvolvida nos diferentes contextos educativos, Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sintetizando os momentos mais significativos e pertinentes para a sua elaboração. Esta reflexão integra as observações realizadas, as intervenções desenvolvidas e as dificuldades encontradas ao longo do percurso formativo. Pretende-se, igualmente, apresentar uma síntese do processo investigativo conduzido, articulando-o com as práticas implementadas nos contextos, de forma a evidenciar a relação entre a investigação realizada e a ação pedagógica experienciada. Por último são também apresentadas algumas limitações deste trabalho e possíveis investigações futuras.

A vivência dos diferentes contextos educativos ao longo deste percurso formativo revelou-se profundamente enriquecedora, permitindo-me estabelecer um contacto direto e consciente com a realidade da creche, do jardim de infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cada contexto proporcionou-me experiências únicas, ampliando a minha compreensão sobre as diversas formas de organização pedagógica e sobre o papel do educador e do professor na promoção de ambientes de aprendizagem significativos.

Ao longo dos estágios, tive a oportunidade de observar atentamente o funcionamento das instituições e de acompanhar de perto o trabalho das docentes cooperantes, cuja colaboração foi essencial para o meu crescimento profissional. Através desta participação ativa, fui conhecendo as rotinas, os desafios e as potencialidades de cada grupo de crianças, desenvolvendo simultaneamente competências de observação, planificação, intervenção e avaliação.

Embora o percurso tenha incluído momentos de maior exigência e algumas dificuldades, estes constituíram oportunidades de aprendizagem que me permitiram adaptar-me, reajustar práticas e refletir criticamente sobre o meu papel. Procurei, em todos os momentos, agir com intencionalidade educativa, privilegiando o bem-estar das crianças e o respeito pelos seus interesses, ritmos e necessidades. As atividades planeadas e desenvolvidas tiveram sempre como objetivo promover experiências significativas e motivadoras, garantindo que cada criança pudesse participar de forma ativa e envolvida.

Paralelamente, mantive um compromisso constante com a componente investigativa que orientou o presente relatório, centrada na utilização do espaço exterior como contexto privilegiado de brincar e de aprender. Esta reflexão teórica e prática permitiu-me compreender de forma mais aprofundada o valor pedagógico do exterior e

a importância da sua integração na ação educativa, evidenciando como a investigação e a prática docente se complementam e enriquecem mutuamente. A investigação desenvolvida surgiu das dúvidas que inicialmente tinha sobre o tema, e foi precisamente essa curiosidade que me motivou a aprofundar o conhecimento e a transportar a investigação para os contextos educativos. Todo o processo investigativo foi orientado para dar resposta à questão-problema: “Compreender de que modo os espaços exteriores contribuem para a promoção do brincar e da aprendizagem no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.” Nessa forma, direcionei a minha intervenção para responder a esta questão, delineando os seguintes objetivos: (i) observar de que forma os espaços exteriores influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; (ii) descrever como se realiza a brincadeira livre no exterior nas diferentes faixas etárias; (iii) analisar o papel do educador e do professor na promoção da brincadeira livre em contextos exteriores (recreios), considerando a perspetiva dos futuros educadores/professores e das docentes cooperantes e (iv) compreender de que forma o espaço exterior é percecionado como promotor do brincar e da aprendizagem no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No final de todas as Práticas de Ensino Supervisionadas, e após a análise sistemática dos dados recolhidos através das entrevistas, conversas informais, questionários e grelhas de observação, tornou-se evidente que os profissionais de educação reconhecem, de forma clara, o valor educativo do espaço exterior. No entanto, constatei que a sua utilização continuada é frequentemente condicionada, na perspetiva dos entrevistados, por diversos fatores, como preocupações relacionadas com a segurança, falta de recursos ou até questões climatéricas, o que acaba por reduzir o seu potencial pedagógico.

A reflexão sobre estas práticas permitiu reconhecer que muitas das aprendizagens mais significativas emergem precisamente quando se ultrapassam os limites físicos da sala de aula. A diversidade de estímulos presentes no exterior, bem como a interação direta com o meio envolvente, favorecem experiências ricas, autênticas e profundamente envolventes. As crianças ao serem confrontadas com situações reais, que desafiam a curiosidade e promovem a exploração espontânea têm oportunidade de desenvolver competências que dificilmente emergem de forma tão natural em espaços fechados e altamente estruturados.

Deste modo, o espaço exterior revela-se fundamental para a construção de uma aprendizagem ativa, experiencial e contextualizada, reforçando não apenas conteúdos curriculares, mas potenciando igualmente capacidades essenciais à formação integral da criança, como a autonomia, a cooperação, a resiliência, a criatividade e a capacidade de resolver problemas em contextos diversificados. Assim, as aprendizagens deixam de

estar confinadas às paredes da sala e passam a integrar o mundo real, com todas as suas possibilidades formativas.

Através da prática e do exercício investigativo, compreendi que os momentos vividos no exterior não só ampliam o conhecimento das crianças, mas contribuem também para a formação de indivíduos mais críticos, curiosos, confiantes e preparados para enfrentar desafios futuros. O espaço exterior, quando valorizado e intencionalmente integrado na prática pedagógica, transforma-se num território privilegiado de descoberta, experimentação e crescimento.

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações do presente estudo. Em primeiro lugar, os resultados obtidos encontram-se condicionados pelo número reduzido de participantes e pelas especificidades dos contextos educativos envolvidos, o que impossibilita a generalização das conclusões a outras realidades. Apesar de ter recolhido dados através de grelhas de observação, estes não foram explorados de forma aprofundada na análise, limitando a possibilidade de triangulação com as entrevistas e os questionários. Uma exploração mais detalhada desses registos poderia ter-me permitido alcançar uma compreensão mais integrada das práticas observadas.

Como perspetiva de investigação futura, considero pertinente aprofundar a reflexão sobre a minha própria prática profissional enquanto futura educadora e professora, particularmente no que respeita à integração consciente e sistemática do espaço exterior nas minhas planificações pedagógicas. Este aprofundamento permitirá que desenvolva um olhar mais crítico e reflexivo sobre o impacto do espaço exterior no brincar e na aprendizagem das crianças, contribuindo para a construção de práticas educativas cada vez mais intencionais, inclusivas e significativas.

Referências Bibliográficas

Andrade, T. (2020). *As possibilidades de ação que o espaço interior proporciona ao desenvolvimento motor das crianças em JI* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Repositório Científico do Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/e762b9a8-4401-4a8d-9735-cf692d6398a5>

Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, (5), 157–160. https://journals.lww.com/pbj/fulltext/2017/09000/the_importance_of_outdoor_play_for_young.9.aspx

Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 35–73. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cardona, M. J., Silva, I. D., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.

Conceição, A. (2025). *Potencialidades pedagógicas do espaço exterior na abordagem integrada das áreas de conteúdo* [Relatório de estágio]. Repositório Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/38991>

Connolly, J. A., Doyle, A. B., & Reznick, E. (1988). Social pretend play and social interaction in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9(3), 301–313. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0193397388900329?via%3Dihub>

Cordeiro, M. (1996). *Homo ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam*. Cadernos de Educação de Infância, 40, 11–12.

Cunha, M. (2021). *O impacto das rotinas na construção das aprendizagens nos alunos do 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado]. Repositório Comum -

- Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.
<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/7ebcf7d4-15c4-43c5-8f41-d337d4303a9d>
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 201, pp. 5572–5575.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. Silva, V. Martins & J. Cavalcanti (Eds.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas* (pp. 37–41). Paula Frassinetti.
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1203/1/ImportanciaContarHistorias TR.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1203/1/ImportanciaContarHistorias_TR.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>
- Direção-Geral da Educação. (2018, julho). *Aprendizagens essenciais: Estudo do meio — 1.º ano | 1.º ciclo do ensino básico* (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória). Ministério da Educação.
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Orientações curriculares para a educação dos 0 aos 3 anos*. Ministério da Educação.
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes pedagogicas para creche para consulta online.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Matriz curricular do 1.º ciclo* (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro). <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>
- Duque, I., Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A., & Pinheiro, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da educação pré-escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.
- Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (2011). The real benefits of nature play every day. *Newsletter of the Nature Action Collaborative for Children*, 33(4), 97–100.
<https://hub.exchangepress.com/wp-content/uploads/2024/11/5020097.pdf>
- Fernandes, T. (2021). *Prática de ensino supervisionada: A importância dos espaços exteriores na aprendizagem das crianças* [Relatório de estágio] Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/entities/publication/851d9441-6a28-4c9b-89af-13ccc70430dd>
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12–13. Associação de Profissionais de Educação de Infância. *CEI n.º 90*.
<https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-90>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25.ª ed.). Paz e Terra.

Ganhão, F. (2017). *Brincar sem teto: A importância do espaço exterior na creche e no jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado] Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/ec30efa1-109a-4cb2-913e-2e6ebd91806e>

Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8–10. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-90>

Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 45–46. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-90>

Gomes, E. (2019). *“Hoje não vamos um bocadinho ao jardim?”: Características das brincadeiras desenvolvidas por crianças de 3 anos no espaço exterior* [Dissertação de mestrado]. Repositório Científico do Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/2ab07468-518e-45a3-bc49-21d24369edc1>

Gonçalves, A. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância* [Relatório de investigação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/e14fe4c5-0203-494b-8d1f-948ff90ab018>

Gonzalez-Mena, J., & Eyer, W. D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas* (9.ª ed.). Penso.

<https://comum.rcaap.pt/bitstreams/646c0295-cf6e-445e-943c-ccb8f8ecd8d32/download>

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

<https://educartenatureza.uab.pt/wp-content/uploads/sites/36/2023/06/Infancia-e-espacos-exterores.pdf>

Lameira, J. (2020). *O espaço e as rotinas no jardim de infância como potenciadores do envolvimento das crianças no contacto com as histórias* [Relatório Final de Mestrado]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Coimbra. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/63008bd0-440e-4f7d-b94e-68ee91a78c97>

Ministry of Labour and Social Policy & UNICEF. (2009). *Early learning and development standards for children from 0–6 years*. UNICEF. https://www.unicef.org/northmacedonia/media/1781/file/MK_E_ECD_EarlyLearningDevelopmentStandards_ENG.pdf

Monteiro, I. (2024). *O desenvolvimento da ortografia no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Prova de mestrado] Repositório Científico do Instituto Superior de Educação e

Ciências. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/0fe2d069-17b0-4e11-8141-a2601314f5ef>

Mourato, A., Carvalho, C., & Soromenho, G. (2021). Questionário de conhecimento sobre literatura para a infância. *Revista Interações*, (60), 170–195. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/24138>

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed..
Natural Learning Initiative. (2012). *Benefits of connecting children with nature: Why naturalize outdoor learning environments*. North Carolina State University. https://naturalstart.org/sites/default/files/benefits_of_connecting_children_with_nature_infosheet.pdf

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo* (2.^a ed.). Contraponto.

Oliveira, P. (2015). *A dinâmica da sala de aula: Organização da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de estágio]. Repositório Científico. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/1df7fb28-9769-43b6-80c0-b6311dcb8e89>

OpenAI. (2025). ChatGPT (versão GPT-5 mini) [Modelo de linguagem AI]. Disponível em <https://chat.openai.com>

Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas Educativas em Creche – das relações, atividades, organização dos espaços ao currículo na creche. Brochuras Finalidades e Práticas Educativas em Creche. <https://www.ua.pt/pt/cidfff/page/19623>

Santos, S. M. (2002). *O lúdico na formação do educador* (5.^a ed.). Vozes. Sasso, B. A., & Morais, A. de. (2013). O egocentrismo infantil na perspectiva de Piaget e representações de professoras. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, (2), 24–51. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3571/2760>

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e arte na educação. Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Penso.

Teixeira, J. (2016). *Interação adulto-criança: A influência da disposição das mesas na sala de aula* [Dissertação de mestrado] Repositório Institucional de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/18487>

Zosh, J. M. (2022). *Learning through play: The development of holistic skills across childhood*. CMS Learning Through Play. <https://cms.learningthroughplay.com/media/qjndcaea/holistic-skills.pdf>

Foi utilizado o ChatGPT (OpenAI) como ferramenta de apoio à redação, à tradução do resumo e à organização do texto no processo de análise. A definição das categorias de análise, bem como a interpretação dos dados, foram realizadas exclusivamente pela autora, não tendo o ChatGPT interferido em qualquer decisão analítica ou conceptual.

Índice de Apêndices

Apêndice I – Guião de entrevista para as educadoras cooperantes.

Apêndice II – Resposta da educadora cooperante à entrevista realizada em Contexto de Creche.

Apêndice III – Resposta da educadora cooperante à entrevista realizada em Contexto de Jardim de Infância.

Apêndice IV – Guião da entrevista para a professora cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade.

Apêndice V – Resposta da professora cooperante à entrevista realizada em contexto de 1.º ano de escolaridade (3.º ano).

Apêndice VI – Autorizações para as entrevistas às educadoras e à professora do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Apêndice VII - Guião da entrevista em grupo focal à turma do 1.º ano de escolaridade (1.º ano).

Apêndice VIII – Respostas às perguntas da turma do 1.º ano de escolaridade (1.º ano).

Apêndice XIX – Guião do questionário realizado às estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Apêndice X – Respostas das estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao questionário.

Apêndice XI – Grelha de observação do jardim de infância.

Apêndice XII - Grelha de observação do 1.º ano do 1.º CEB.

Apêndice I – Guião de Entrevista para as educadoras cooperantes

1. Pode descrever detalhadamente o percurso da sua formação que a levou a seguir a carreira de educadora?
2. Há quantos anos desempenha o papel de educadora de infância em ambiente de creche?
3. Há quantos anos exerce a sua profissão como educadora de infância em contexto de jardim de infância?
4. Na sua opinião, qual é o papel do espaço exterior no desenvolvimento das crianças em creche e jardim de infância?
5. No ano letivo 2023/2024, com que frequência utilizou o espaço exterior?
6. Como é que está organizado o espaço exterior na creche e no jardim de infância?
7. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam essa organização para o desenvolvimento das crianças?
8. Na sua opinião, qual deve ser o papel/cuidados que a educadora deve ter quando as crianças estão no espaço exterior?
9. Qual a funcionalidade do espaço exterior na creche e no jardim de infância?
 - 9.1. Pode dar alguns exemplos que ilustrem? **(relacionada com a questão anterior).**
10. Caso tivesse oportunidade de modificar algum tipo de intervenção, que mudanças específicas implementaria?

Apêndice II – Resposta da educadora cooperante à entrevista realizada em Contexto de Creche

Estagiária: Bom dia! O meu nome é Beatriz Gaspar, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e iremos dar início a uma conversa com a Educadora F.M., sobre o tema “O espaço exterior como promotor do brincar no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, que servirá como um instrumento de recolha de dados para o Relatório Final de Investigação. Quero agradecer desde já a disponibilidade em participar nesta conversa via Zoom. Embora as circunstâncias não sejam a que idealizámos, inicialmente, estou confiante de que esta troca de ideias contribuirá, significativamente, para uma compreensão mais aprofundada do papel que o espaço exterior desempenha no desenvolvimento infantil.

Educadora 1: Olá, Beatriz! Queria começar por pedir desculpa por não termos conseguido realizar esta conversa pessoalmente. Como já referi, os meus horários não eram compatíveis com os que me sugeriste, o que dificultou a possibilidade de nos encontrarmos presencialmente. Agradeço imenso pela tua compreensão perante esta situação. Assim que te sentires preparada, podemos começar!

Estagiária: Gostaria de começar por perceber, de forma mais detalhada, como foi o percurso da sua formação que a levou a seguir a carreira de educadora?

Educadora 1: Portanto, olha... A minha carreira como educadora começou em 1989 (ano em que comecei o curso), até lá gostava de crianças, gostava de... tinha brincado com primos, tinha visto que o contato com eles podia-me dar alguma segurança e alguma preparação para a vida, porque eles eram mais pequenos que eu. Então, depois surgiu eu realmente ir para educadora também para fugir um bocadinho à Matemática e depois acabei no curso por ter pronto, mas, foi sempre um curso que ambicionei, nunca pensei ir para professora primária porque tinha de cumprir um currículo, mas, em educadora era diferente, era ajudar a construir um bocadinho o ser e a personalidade das crianças desde tenra idade, foi o que me fez seguir esta profissão.

Estagiária: Há quantos anos desempenha o papel de educadora de infância em ambiente de creche? E em contexto de Jardim de Infância?

Educadora 1: Tive 13 anos em Creche e estive 14 anos em Pré-Escolar, sendo que nesses 2/3 anos estive no Ensino Público. Depois, em 2000, ingressei outra vez na XXX. De momento

não me encontro lá, porque concorri ao Público e encontro-me no Público agora numa realidade totalmente diferente. Estou em apoios educativos, portanto, com crianças do Secundário, ou seja, não tem nada a ver com a minha realidade atualmente.

Estagiária: Na sua opinião, qual é o papel do espaço exterior no desenvolvimento das crianças em creche e jardim de infância?

Educadora 1: A importância do espaço exterior no desenvolvimento das crianças é muito importante. Com o Pré-Escolar promovia muito mais esse contato com o espaço exterior, em Creche é assim eles são mais pequeninos e quando não andam é difícil levá-los para o espaço exterior, mas, a partir do momento que eles adquirem a marcha tento promover esse contato com o espaço exterior. No ano letivo de 2023/2024 estive na Sala Familiar e devo ter ido aí uma meia dúzia de vezes com eles ao espaço exterior a partir do momento que todos adquiriram uma marcha.

Estagiária: Como é que está organizado o espaço exterior na creche e no jardim de infância?

Educadora 1: Olha... O espaço exterior da Creche e do Jardim de Infância ou do Pré-Escolar na Santa Casa da Misericórdia, nós colegas falamos umas com as outras “Olha hoje vou de manhã com os meus, amanhã podes ir tu!”. Não há um calendário detalhado e específico para esse fim, portanto, nos vamos nos organizando. Geralmente, os pequenos vão sempre de manhã, porque depois têm as rotinas de dormir a sesta e os maiores geralmente vão sempre da parte da tarde.

Estagiária: Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam essa organização para o desenvolvimento das crianças?

Educadora 1: É assim... de momento não me lembro assim de nenhuns, mas, quando estudamos sabemos que o contato com a natureza é importante, o contato do exterior também é igualmente importante até porque as crianças passam muito tempo dentro das salas e quando vem o Inverno pior, visto que estão confinadas sempre ao mesmo espaço. Contatar com o espaço exterior é fundamental para o desenvolvimento, isto, também é provado pelos médicos, aliás, é provado por todas as pessoas, portanto, acho que não tenho assim princípios pedagógicos onde me basear para dizer que é um benefício para todas as crianças.

Estagiária: Na sua opinião, qual deve ser o papel/cuidados que a educadora deve ter quando as crianças estão no espaço exterior?

Educadora 1: Então... O nosso trabalho exige que estejamos sempre atentas e presentes na supervisão das crianças, inclusivamente nos momentos em que estão no espaço exterior. Isso significa que não nos limitamos apenas a realizar atividades livres ou orientadas, tendo em conta, que a nossa presença é constante e ativa durante todo o horário em que estamos com as crianças. No que diz respeito, às atividades no espaço exterior, estamos envolvidas nas brincadeiras, observando as interações entre as crianças e intervindo rapidamente quando é necessário para garantir que todas se estão a divertir e a brincar de forma segura e saudável.

Estagiária: Qual a funcionalidade do espaço exterior na creche e no jardim de infância?

Educadora 1: A funcionalidade do espaço exterior tanto na Creche como no Jardim de Infância deve ser de promover das mais variadas formas o contato com os vários elementos que a Natureza nos oferece, assim como, os vários materiais existentes para a promoção das várias experiências. Este contato é fundamental, as crianças têm de brincar com areia, com terra, com paus, com folhas, portanto, este contato é fundamental para tudo!

Estagiária: Para além dos materiais que descreveu na questão anterior, pode dar alguns exemplos em concreto que me permita perceber mais aprofundadamente o seu ponto de vista?

Educadora 1: Sim, claro! Além das crianças terem oportunidade de brincar com os paus, as folhas, é importante que existem materiais que promovam essa descoberta, portanto, com pás, com carrinhos de brincar ou até mesmo realizarem telas com os materiais que recolhem, não sei se é bem isto que tu queres que eu responda.

Estagiária: Sim, já compreendi, obrigada! A última pergunta é caso tivesse oportunidade de modificar algum tipo de intervenção, que mudanças específicas implementaria?

Educadora 1: Se tivesse oportunidade de modificar algum tipo de intervenção, se calhar promovia um espaço exterior com mais elementos da Natureza para as crianças explorarem, assim como, levar as crianças a diferentes contextos para contactar com diversos elementos, portanto, idas à praia, idas ao campo, contactando sempre com materiais diferentes para promover essa descoberta e esse conhecimento.

Estagiária: Dou assim por terminadas todas as questões que tinha planeado para a nossa entrevista. Aproveito este momento para expressar o meu sincero agradecimento pela sua disponibilidade e pelo tempo que dedicou a partilhar as suas experiências e conhecimentos.

As suas respostas foram extremamente enriquecedoras e contribuirão de forma significativa para uma melhor compreensão do tema.

Educadora 1: Eu é que agradeço, Beatriz. Se, por acaso, precisares de informações adicionais ou se houver alguma dúvida nas respostas que gostarias que eu esclarecesse melhor, não hesites em contactar-me. Estou à disposição para te ajudar!

Estagiária: Obrigada!

Apêndice III – Resposta da educadora cooperante à entrevista realizada em Contexto de Jardim de Infância

Estagiária: Bom dia! O meu nome é Beatriz Gaspar, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e iremos dar início a uma conversa com a Educadora N.M, sobre o tema “O espaço exterior como promotor do brincar no Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico”, que servirá como um instrumento de recolha de dados para o Relatório Final de Investigação. Quero agradecer desde já a disponibilidade em participar nesta conversa, estou confiante de que esta troca de ideias contribuirá, significativamente, para uma compreensão mais aprofundada do papel que o espaço exterior desempenha no desenvolvimento infantil.

Educadora 2: Bom dia Beatriz! Eu é que agradeço. É um prazer participar nesta conversa contigo e fico feliz por poder contribuir para uma temática tão interessante como esta.

Estagiária: Gostaria de começar por perceber, de forma mais detalhada, como foi o percurso da sua formação que a levou a seguir a carreira de educadora?

Educadora 2: Então... Eu iniciei o meu percurso aqui nesta Instituição, no XXX. Ah, o meu primeiro trabalho foi como ajudante, portanto, quando vim para cá trabalhar. Depois não era aquilo que eu queria, e tive aqui muito pouco tempo com essa função antes de decidir que queria tirar o Curso de Educadora. Tirei o curso em Lisboa, no Piaget, em que tinha aulas à sexta e ao sábado, e durante a semana tinha de fazer estágio obrigatoriamente, portanto, fiquei aqui como responsável de sala e depois quando terminei o meu curso fiquei aqui como educadora.

Estagiária: Há quantos anos desempenha o papel de educadora de infância em ambiente de creche? E em contexto de Jardim de Infância?

Educadora 2: Já sou educadora há 29 anos... Em Creche estive mais ou menos 6 anos, porque era rotativo, portanto, nós iniciávamos na sala de 1 ano, levávamos o grupo até aos 5 anos, depois no ano a seguir a mesma coisa... Há uns anos para cá terminou-se com as educadoras mais velhas a fazerem só Jardim de Infância e as educadoras mais novas só Creche, portanto, já há 5 anos que não estou em Creche, mas, estive para aí uns 10/12 anos na Creche até rodar, nem sei se tanto mas pronto, porque levávamos o grupo do início até ao fim. Começávamos na sala de 1 ano e levávamos até aos 5 anos, o berçário não era necessário ter educadora, portanto, era uma ajudante que tinha, responsável de sala. Nós

nunca íamos para o berçário só a partir da sala de 1 ano e depois acompanhávamos o grupo até aos 5 anos.

Estagiária: Na sua opinião, qual é o papel do espaço exterior no desenvolvimento das crianças em creche e jardim de infância?

Educadora 2: Ora... O papel do espaço exterior é extremamente importante, porque é assim, eles precisam de correr, precisam de saltar, precisam de estar em contacto com a natureza e portanto, todos os dias sempre que o tempo o permita nós utilizamos o espaço exterior de manhã e depois do lanche, pronto, brincam aí o tempo todo. Se chover, como não temos muitos espaços cobertos, não podemos utilizar, mas, de uma maneira geral, normalmente, todos os dias nós utilizamos o espaço exterior e é muito importante para eles, porque precisam de socializarem, para explorarem o espaço, para correrem, para terem as atividades deles, para serem criativos nas suas brincadeiras, para explorarem os materiais que temos que não são muitos, mas, temos alguns como a lagartinha, as casinhas, os escorregas, os tratores, os triciclos, temos também uma caixa da areia e uma com água e depois algumas crianças levam lá para fora alguns brinquedos que queiram como os legos, os animais e é assim... Eles brincam uns com os outros e depois, às vezes, há atividades dirigidas, por exemplo, o macaquinho do chinês, saltar à corda, o jogo da macaca e pronto, às vezes faz-se atividades lá fora, como, contar a história, pintar, pesquisar/procurar animais com as lupas e uma série de coisas que utilizamos no espaço exterior. Os pais também costumam vir cá no Dia da Família e utilizamos o espaço exterior para eles estarem com os filhos e proporcionar algumas atividades, normalmente, de Expressão Plástica porque isto é uma Instituição muito grande e então, para que todos convivem uns com os outros, utilizamos o espaço exterior e costumamos fazer atividades de Expressão Plástica, jogos tradicionais ou brincam livremente com os filhos nas diversas áreas. Portanto, o espaço exterior é bastante utilizado aqui, em diferentes ocasiões.

Estagiária: Como é que está organizado o espaço exterior na creche e no jardim de infância?

Educadora 2: Nós temos uma grelha. Cada dia nós temos um espaço que vamos utilizar, antes era aberto para todos, todas as crianças brincavam juntas, mas, desde o COVID nós não podemos juntar as crianças, então, temos várias partes, em que cada dia uma sala, vai para os triciclos, vai outra noutro dia para a relva, noutro dia vai para a zona das casinhas, noutro dia vai para a zona dos jogos e assim sucessivamente, de maneira, a que todas as semanas eles consigam explorar os espaços existentes. Portanto, é rotativo, eu à segunda-feira, por exemplo, vou para o atelier, à terça-feira vou para os tratores, à quarta-feira vou para os escorregas (que incluem a relva), à quinta-feira vou para a zona da lagartinha e das casinhas e à sexta-feira vou aqui para a frente que é onde estão os jogos no chão. Pronto, é

rotativo! As colegas que estavam, por exemplo, no dia da relva, no dia a seguir vão para outro sítio para que todas as crianças possam utilizar.

Estagiária: Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam essa organização para o desenvolvimento das crianças?

Educadora 2: Então é assim... é extremamente importante a criança ter contacto com o espaço exterior e faz parte também do nosso Projeto. Basicamente, é o contato com a Área do Conhecimento do Mundo, o contato com o exterior e explorar ao básico o espaço que existe e os amigos também.... Brincarem com os amigos, desenvolver a socialização, conhecerem as outras educadoras também, os outros amigos, o intercâmbio também e desenvolver as partes motoras... Em todas as Áreas de Conteúdo nós podemos trabalhar com o espaço exterior.

Em relação aos princípios pedagógicos, sigo muito a Pedagogia do Projeto e também o Modelo High Scope. E pronto, nós tentamos depois enquadrar as atividades de acordo com o Modelo quando é algo organizado, quando é tema livre ficam à vontade, não é? E é extremamente importante para a criança, claro... as crianças precisam do espaço exterior muito mesmo...

Estagiária: Ah... Na sua opinião, qual deve ser o papel/cuidados que a educadora deve ter quando as crianças estão no espaço exterior?

Educadora 2: Olha querida, é assim... Nós aqui fazemos o espaço exterior com eles, não é? Não é só nem atividades livres nem atividades orientadas... Eu estou o dia todo presente com eles dentro do meu horário de trabalho, portanto, eu sei que há Jardins de Infâncias e até nas Escolas, que são as auxiliares que fazem a parte do recreio com eles.... Aqui nós não! Nós estamos com eles o tempo todo e é extremamente importante que isso aconteça, claro que se eu precisar de ir a algum lado, posso sair, não é? Mas, nós acompanhamos sempre as crianças nos espaços exteriores, está bem? Só não acompanhamos na nossa hora de descanso, porque, enquanto nós vamos descansar, está a auxiliar e depois quando a auxiliar se vai embora, ficamos nós com as crianças. Na manhã, a mesma coisa, temos aquele espaço para brincar com eles na rua e depois à tarde (depois do lanche), eles vão para a rua com as auxiliares, porque depois é a nossa hora de sair.

Estagiária: Qual a funcionalidade do espaço exterior na creche e no jardim de infância?

Educadora 2: Então... A funcionalidade é desenvolver a socialização, explorar os materiais existentes, é divertir-se, é envolver-se nas atividades, é ser feliz... é correr, é saltar, é aquilo

que eles gostam de fazer, não é? O espaço exterior é importante e também liberta energias e descarrega, porque estar um dia todo dentro de uma sala também é complicado para eles.. Portanto, o espaço exterior é muito bom, é aprender a subir, aprender a descer.... É essas coisas todas!

Estagiária: A pergunta seguinte era se podia apresentar alguns exemplos que ilustrassem a questão anterior, mas, ao longo da sua resposta, já foi mencionando a necessidade de correr, saltar, entre outras ações.

Educadora 2: Sim! É correr, saltar, brincar, divertir-se, envolver-se nas atividades, subir e descer, aprender a pedalar uma vez que temos os tratores, desenhar, descobrir o mundo e os animais, mexer na terra, observar o espaço exterior, fazer um desenho do espaço exterior, porque dá para trabalhar a Matemática e a noção do espaço. É igualmente importante, porque permite conhecer os diversos espaços e o que podem fazer em cada um deles. Há imensa coisa que o espaço exterior nos oferece.

Estagiária: Caso tivesse oportunidade de modificar algum tipo de intervenção, que mudanças específicas implementaria?

Educadora 2: Olha querida... Se houvesse dinheiro aqui nesta Instituição a primeira coisa que eu ia mudar era o tipo de chão, porque o chão é de cimento e o que é importante para as crianças é que existem vários tipos de chão. Primeiro, é um chão que eles caem muito, devia existir um espaço, onde o chão amortiza-se as quedas, não é? Aquele espaço que nós vimos no jardim, às vezes não é o mais adequado, pronto. Depois criaria um espaço só com terra, um espaço com areia e um espaço com relva, para as crianças puderem ter contato com os vários tipos de espaços possíveis e brincarem em segurança. Depois, arranjava mais materiais para eles brincarem, de modo, a serem os próprios agentes dos seus projetos, nem que seja, arranjar panelas, tachos, materiais de desgaste, qualquer coisa que lhes permitisse ser eles os próprios criadores. As crianças são criativas por natureza, umas mais que as outras, se tu lhes deres determinados tipos de materiais, eles exploram de forma natural.

Na Internet, há imensas ideias para organizar o espaço exterior e uma diversidade de materiais, por exemplo, podem usar tachos velhos e panelas, para as crianças baterem e fazerem jogos musicais. Podes ainda, arranjar aqueles carrinhos de rolamentos para eles empurrarem, não deve ser do teu tempo, mas, antigamente, até aqueles jogos tradicionais que é com canas e rodinhas se utilizava. Podes também, construir determinados brinquedos com eles a partir de materiais que não sejam caros e pedir ajuda aos pais. Inclusivamente, é um projeto que tenho delirado para o próximo ano, construir brinquedos e coisas que eles

gostam, a partir de materiais naturais, por exemplo, canas, caixas de cartão, entre outros materiais.

Estagiária: Dou assim por terminadas todas as questões que tinha planeado para a nossa entrevista. Aproveito este momento para expressar o meu sincero agradecimento pela sua disponibilidade e pelo tempo que dedicou a partilhar as suas experiências e conhecimentos. As suas respostas foram extremamente enriquecedoras e contribuirão de forma significativa para uma melhor compreensão do tema.

Educadora 2: Eu é que agradeço pela oportunidade de partilhar as minhas experiências. Fico muito contente em saber que as minhas respostas foram úteis e contribuíram para uma melhor compreensão do tema. Estou sempre disponível para futuras conversas e colaborações. Desejo-te muito sucesso nos teus projetos e espero que possamos manter o contacto.

Apêndice IV - Guião da entrevista para a professora cooperante do 1.ºCiclo do Ensino Básico –
3.ºano de escolaridade

1. Pode apresentar-se de forma breve, indicando, a função, o tempo de serviço e o contexto em que trabalha?
2. Qual considera ser o seu papel na organização e supervisão das atividades no espaço exterior, particularmente durante o recreio?
3. Utiliza o espaço exterior com o grupo de crianças? Com que frequência?
4. Quais são os principais tipos de atividades que desenvolve com as crianças durante o espaço exterior (recreio)?
5. O espaço exterior é utilizado apenas para momentos de recreio ou também para atividades planeadas e intencionais?
6. Na sua perspetiva, o espaço exterior promove oportunidades de aprendizagem? Que tipo de aprendizagem destacaria?
7. Em que medida considera que o brincar no espaço exterior influencia o desenvolvimento global das crianças?
8. As crianças comportam-se ou envolvem-se de forma diferente no espaço exterior em relação ao espaço interior?
9. Que características destaca no espaço exterior da sua instituição?
10. Na sua opinião, o espaço exterior é adequado para promover o brincar e a aprendizagem?

Apêndice V – Resposta da professora cooperante à entrevista realizada em contexto de 1.ºano de escolaridade (3.ºano)

Estagiária: Boa tarde! O meu nome é Beatriz Gaspar, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico. Quero agradecer desde já a disponibilidade em participar nesta conversa e estou confiante de que esta troca de ideias contribuirá significativamente para uma compreensão mais aprofundada do papel que o espaço exterior desempenha no desenvolvimento infantil. Com esta entrevista o meu objetivo consiste em compreender de que forma o espaço exterior é utilizado na prática educativa e qual o seu impacto no brincar e na aprendizagem das crianças. A entrevista será gravada com o seu consentimento e todas as informações serão tratadas de forma confidencial. Podemos começar?

Professora: Boa tarde Beatriz! Agradeço a tua apresentação e o convite para participar nesta entrevista que certamente será muito enriquecedora para ambas, especialmente, tratando-se de um tema tão relevante e atual. Sim, quando estiveres pronta, podemos começar!

Estagiária: Então, para começar, poderia apresentar-se de forma breve, indicando a sua função, o tempo de serviço e o contexto em que exerce a sua atividade profissional?

Professora: O meu nome é C.V., sou professora do 1.ºCiclo desde 2002. Estou nesta Escola há 7 anos, sou coordenadora do 3.º ano e membro da Conselho Geral.

Estagiária: Qual considera ser o seu papel na organização e supervisão das atividades no espaço exterior, particularmente durante o recreio?

Professora: O meu papel na organização e supervisão das atividades no espaço exterior, especialmente durante o recreio, é fundamental para garantir um ambiente seguro, inclusivo e propício ao bem-estar de todos os alunos. Durante o recreio, as crianças têm mais liberdade e autonomia, o que é positivo, mas também pode gerar conflitos, mal-entendidos e comportamentos inadequados. Muito dos conflitos que surgem no exterior, como por exemplo, os desentendimentos nos jogos ou a exclusão de colegas acabam por ter impacto na sala de aula. Se não forem acompanhados e resolvidos com calma e orientação, esses problemas entram com as crianças para a sala de aula e afetam o ambiente de aprendizagem, a concentração e até o relacionamento entre os colegas.

Estagiária: Utiliza o espaço exterior com o grupo de crianças? Com que frequência?

Professora: Sim, utilizo! É assim, uma vez por semana, o grupo tem aula de Educação Física e, sempre que o tempo o permite, realizamos essa atividade no espaço exterior. Quando as condições meteorológicas não são favoráveis, optamos pelo ginásio. Portanto, utilizamos o espaço exterior uma vez por semana, dependendo do tempo.

Estagiária: Quais são os principais tipos de atividades que desenvolve com as crianças durante o espaço exterior (recreio)?

Professora: É assim, em contexto de aprendizagem normalmente utilizo para a prática de Educação Física. Nessa prática realizamos jogos, circuitos, atividades de coordenação, equilíbrio e corridas adaptadas à faixa etária do grupo. Já durante o recreio, não faço especificamente nenhuma atividade, porque considero que são atividades/brincadeiras mais livres.

Estagiária: O espaço exterior é utilizado apenas para momentos de recreio ou também para atividades planeadas e intencionais?

Professora: Para além do recreio, sim, o espaço exterior é também utilizado para atividades planeadas. Temos, a aula de Educação Física que, sempre que possível é realizada ao ar livre, mas, pontualmente desenvolvemos outras atividades intencionais que envolvam o espaço exterior.

Estagiária: Na sua perspetiva, o espaço exterior promove oportunidades de aprendizagem? Que tipo de aprendizagem destacaria?

Professora: Sim, sem dúvida. O espaço exterior promove várias oportunidades de aprendizagem. Só o facto de estarmos fora da sala já é, por si só, altamente motivador para os alunos, porque eles ficam mais recetivos, mais envolvidos e com maior vontade de participar.

Estagiária: Em que medida considera que o brincar no espaço exterior influencia o desenvolvimento global das crianças?

Professora: Pronto... Para além do seu carácter motivador, o brincar no espaço exterior representa uma quebra importante da rotina mais rígida da sala de aula, onde os alunos passam grande parte do tempo sentados. O ambiente exterior permite-lhes movimentar-se livremente, explorar o espaço, interagir de forma mais espontânea e libertar a energia acumulada, o que é essencial para o seu bem-estar físico e emocional. Os alunos aderem

muito bem a estas experiências, revelando-se mais entusiasmados, criativos e cooperativos, o que contribui significativamente para o seu desenvolvimento motor, social, cognitivo e emocional.

Estagiária: As crianças comportam-se ou envolvem-se de forma diferente no espaço exterior em relação ao espaço interior?

Professora: Sim, os alunos tendem a comportar-se de forma diferente no espaço exterior em comparação com o interior da sala de aula. No recreio ou durante as atividades ao ar livre, sentem-se mais livres e menos restringidos pelas regras. Essa sensação de liberdade conduz, muitas vezes, a comportamentos mais espontâneos, criativos e exploratórios, pois procuram fazer as coisas de forma diferente, experimentando novas formas de brincar, comunicar e interagir com os colegas, sem o mesmo nível de controlo existente na sala.

Estagiária: Que características destaca no espaço exterior da sua instituição?

Professora: Relativamente a esta Escola, reconheço que temos um espaço muito bom. Existe um campo de futebol, baloiços, um telheiro... Enfim, temos boas condições para as crianças brincarem e estarem ao ar livre. No entanto, esta é a realidade desta Escola em particular. Noutras escolas, a situação pode ser bastante diferente. Nós, enquanto profissionais, tentamos sempre fazer o melhor possível com os recursos disponíveis. Lembro-me, por exemplo, de um ano em que estive numa escola de lugar único, onde o recreio era extremamente reduzido. Não havia baloiços, brinquedos, nem qualquer estrutura de apoio. O mais preocupante era mesmo a existência de uma valeta a céu aberto no recreio, o que tornava o espaço ainda mais limitado e pouco seguro para as crianças.

Estagiária: Na sua opinião, o espaço exterior é adequado para promover o brincar e a aprendizagem?

Professora: Sim, claro que sim. O espaço exterior é fundamental, tanto para o brincar como para a aprendizagem. As duas dimensões complementam-se e são igualmente importantes no desenvolvimento das crianças. O brincar permite explorar, experimentar e interagir com os outros de forma mais livre, o que contribui não só para o bem-estar, mas também para aprendizagens significativas.

Estagiária: Dou assim por terminadas todas as questões que tinha planeado para a nossa entrevista. Agradeço-lhe, uma vez mais, a sua disponibilidade e partilha. Obrigada!

Professora: Estou disponível para te ajudar, sempre que necessário. Obrigada!

Apêndice VI – Autorizações para as entrevistas às educadoras e à professora do 1. Ciclo do Ensino Básico

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Título do Estudo:

O espaço exterior como promotor do brincar/aprendizagem no Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico

Investigadora:

Beatriz Isabel Barros Gaspar, estudante do curso do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Santarém.

Orientadora:

Susana Isabel Gueifão Colaço

Enquadramento do Estudo:

Está a ser convidado(a) a participar numa entrevista no âmbito da realização de um Relatório de Estágio com o tema "*O espaço exterior como promotor do brincar/aprendizagem no Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico*". Este trabalho tem como objetivo compreender de que forma os espaços exteriores das instituições educativas podem favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, através do brincar.

A entrevista será realizada em formato [presencial/online], e consistirá em questões relacionadas com a sua experiência profissional, bem como com a sua perspetiva sobre o uso do espaço exterior em contexto educativo.

Direitos de Participação:

- A participação é voluntária, podendo recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.
- Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a fins académicos e serão tratados de forma anónima e confidencial.
- Não será divulgada qualquer informação que permita a sua identificação.

- Caso autorize, a entrevista poderá ser gravada apenas para facilitar a transcrição, sendo os ficheiros eliminados após a conclusão do relatório.

Declaração de Consentimento:

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, metodologia e natureza voluntária da minha participação nesta entrevista.

Compreendo que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem quaisquer consequências. Autorizo a utilização da informação recolhida para fins exclusivamente académicos, nos termos acima indicados.

Autorizo a gravação da entrevista.

Não autorizo a gravação da entrevista.

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) Entrevistado(a): _____

Assinatura da Entrevistadora/Investigadora: _____

Apêndice VII - Guião da entrevista em grupo focal à turma do 1.º ano de escolaridade (1.º ano)

- Idades das crianças:
 - Data:
 - Momento do dia:
 - Local da entrevista:
-
1. Costumam levar algum brinquedo para o recreio que trazem de casa?
 2. Qual é a vossa brincadeira preferida?
 3. Preferem brincar com os amigos ou brincar sozinha/o?
 4. Gostavam que os adultos também brincassem convosco ou preferem brincar só com os amigos?
 5. Acham que as crianças das outras turmas brincam de forma diferente?
Porquê?
 6. Gostam mais de brincar no recreio ou na sala polivalente? Porquê?
 7. Como é que se sentem quando acaba o tempo de brincar?
 8. O que gostavam que existisse no recreio da vossa escola e que ainda não há?
Ou então se pudessem mudar o vosso recreio o que mudariam?
 9. E na sala polivalente? Se pudessem mudar, o que mudariam?

Apêndice VIII – Respostas às perguntas da turma do 1.ºano de escolaridade (1.ano)

- Idades das crianças: 6 e 7 anos
- Data: 13/12/2024
- Momento do dia: manhã
- Local da entrevista: Sala de aula

Estagiária: Bem... como ainda temos um tempinho, gostava de aproveitar para conversar convosco sobre o tempo que cada um de vocês passa a brincar. Tenho algumas perguntas para vos fazer e gostaria de contar com a vossa ajuda, partilhando o que costumam fazer e o que pensam sobre isso. Para garantir que tudo decorre de forma organizada e tranquila, peço que, sempre que fizer uma pergunta, levantem o braço para falarem. Só falam quando eu chamar o vosso nome, para eu ouvir cada um de vocês individualmente e registar as vossas respostas, sem que haja confusão. Combinado?

Crianças: Sim!

Estagiária: Costumam levar algum brinquedo para o recreio que trazem de casa?

Criança F.: Não, o mano diz que não posso levar!

Criança G.: Não.

Criança R.: Não.

Estagiária: Estão todos de acordo com os vossos colegas?

Crianças: Sim!

Estagiária: Qual é a vossa brincadeira preferida?

Criança B.: Apanhada.

Criança L.: Brincar aos aviões.

Criança M.: Gosto de brincar ao gato mau. Quando o gato mau apanha, temos de ser o gato mau. Depois vamos para o coito para o gato mau não apanhar.

Criança I.: Corridas.

Estagiária: Preferem brincar com os amigos ou brincar sozinha/o?

Criança M.: Amigos.

Criança C.: Amigos.

(Todas as crianças disseram que preferiam brincar com os amigos).

Estagiária: Gostavam que os adultos também brincassem convosco ou preferem brincar só com os amigos?

Criança F.: Só com amigos.

Criança L.: Gostava de brincar com a Andreia e os meus amigos.

(Todas as crianças disseram que preferiam brincar só com os amigos à exceção da criança L.).

Estagiária: Acham que as crianças das outras turmas brincam de forma diferente? Porquê?

Criança G.: Sim, algumas magoam-me e só querem brincar às lutas.

Criança M.: Sim, porque fazem uma brincadeira no escorrega que não sei o nome e nós não conseguimos passar no escorrega.

Criança S.: Só às vezes, porque às vezes eles brincam ao mesmo que nós e outras vezes inventam outras brincadeiras que nós não pudemos brincar.

Criança B.: De forma diferente, porque são mais crescidos e fazem mais que nós.

Criança M.: Sim, eles conversam muito!

Estagiária: Gostam mais de brincar no recreio ou na sala polivalente? Porquê?

Criança B.: Recreio, porque há mais coisas e tem mais espaço para brincar.

Criança G.: Recreio, porque tem baloiços e escorregas.

Criança L.: Sala polivalente, para ficar mais protegido.

Estagiária: Como é que se sentem quando acaba o tempo de brincar?

Criança F.: Fico contente, porque gosto de aprender Matemática.

Criança A.: Mais ou menos.

Criança R: Feliz, porque quando a campainha toca eu venho para a Sala e sei que vou aprender.

Criança L: Feliz, porque gosto da professora.

Criança M.: Chateado, porque não quero que o recreio acabe.

Criança D.: Fico um bocadinho triste, porque gostava de continuar a brincar.

Estagiária: O que gostavam que existisse no recreio da vossa escola e que ainda não há? Ou então se pudessem mudar o vosso recreio o que mudariam?

Criança B.: Queria mais escorregas, porque os dois baloiços que há estão estragados.

Criança R.: Mais cordas para fazermos o pino.

Criança M.: Um escorrega super alto, como há nos filmes.

Criança I.: Eu não sei explicar bem, mas, gostava de um insuflável.

Criança F.: Eu gostava que os dias que fossem para jogar à bola que existisse uma bola. Há no Ginásio, mas, os materiais do Ginásio não podem ir para a rua e a mãe não me deixa levar a minha, porque posso perder.

Estagiária: E na sala polivalente? Se pudessem mudar, o que mudariam?

Criança I.: Queria trazer brinquedos de casa, para brincar nesse espaço.

Criança F.: Queria legos e jogos.

Criança M.: Queria alguns brinquedos para brincar na sala, porque não há nada para nos divertirmos.

Apêndice XIX – Guião do questionário realizado às estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

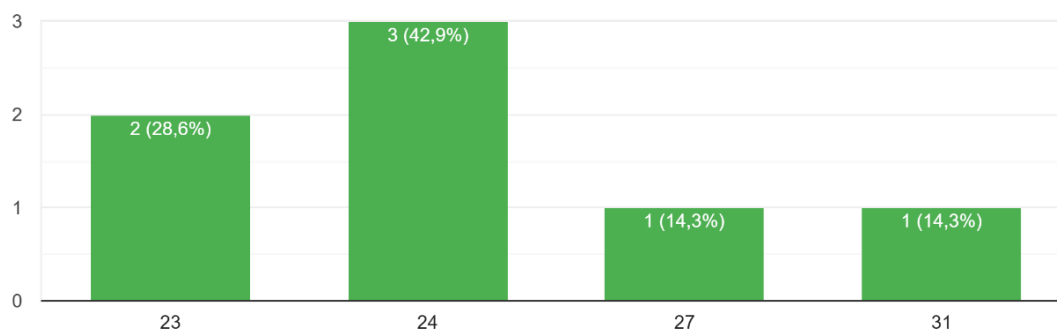
1. Idade do estudante
2. Contexto onde foi realizada a PES de 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º e 4.º anos de escolaridade)
 - 2.1. Caracterização da Instituição
 - 2.2. Caracterização do Grupo (idades, número de crianças e distribuição por sexos)
3. Espaço Exterior: Uso e observações
 - 3.1. Durante o estágio, o espaço exterior foi utilizado com regularidade?
 - 3.2. Que tipo de atividades observaste no espaço exterior durante o estágio?
 - 3.3. Sentiste que o espaço exterior era adequado e seguro para as crianças? Porquê?
 - 3.4. Tiveste oportunidade de intervir ou propor atividades letivas no espaço exterior? Se sim, quais? Com que intenção?
4. Espaço Interior: Uso e observações
 - 4.1. Como é que o espaço interior influencia as dinâmicas de brincadeira das crianças?
 - 4.2. De que forma a organização do espaço interior pode potenciar (ou limitar) a criatividade e a autonomia infantil?
 - 4.3. Que tipos de brincadeira são mais frequentes no espaço interior e porquê?
 - 4.4. Na tua opinião em que situações deve o educador intervir durante a brincadeira livre e quando deve apenas observar?
 - 4.5. Observaste diferenças no comportamento das crianças quando estavam no espaço exterior em comparação com o espaço interior? Se sim, que tipo de diferenças notaste?
 - 4.6. Relativamente ao uso do espaço exterior que desafios ou limitações identificaste durante o estágio?
 - 4.7. Enquanto futuro educador e professor, que conclusões retiras sobre a importância e o impacto do espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?
 - 4.8. Gostarias de acrescentar mais algum aspeto sobre as questões em estudo que não tenham sido abordadas nas questões anteriores? Se sim, quais?

Apêndice X – Respostas das estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao questionário

Pergunta 1 – Idade do estudante

Idade do estudante do Mestrado:

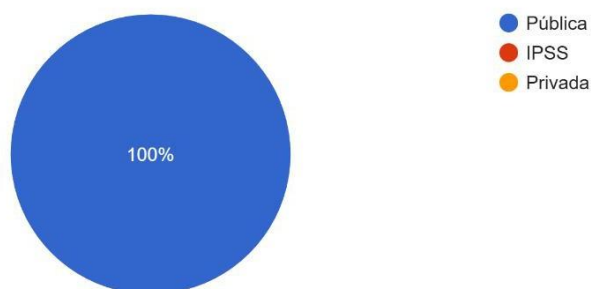
7 respostas



Pergunta 2 – Caracterização da Instituição onde os estudantes estagiaram

Caracterização da Instituição:

7 respostas



Pergunta 3 – Caracterização do Grupo (idades, número de crianças e distribuição por sexos)

A1 – 8 e 9 anos, 24 alunos, 12 meninas e 12 meninos.

A2 – 23 crianças (14 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

A3 – 21 alunos dos quais 14 raparigas e 7 rapazes com idades entre os 9 e os 12 anos.

A4 – 21 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. O grupo era constituído por 14 crianças do sexo feminino e 7 crianças do sexo masculino.

A5 – 24 alunos de 9 e 10 anos (10 meninas e 14 meninos).

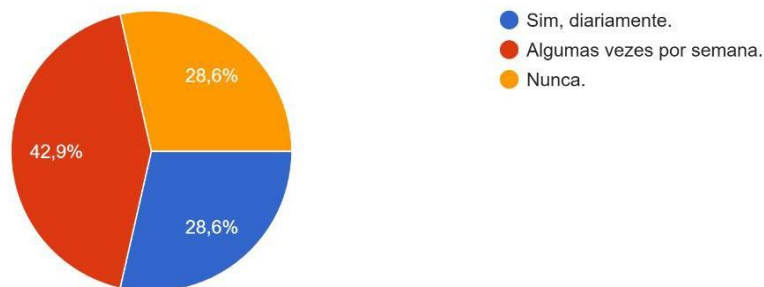
A6 – 24 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. 11 masculino e 13 feminino.

A7 – 23 alunos- 14 sexo masculino e 9 sexo feminino. Idades entre os 9 e 11 anos.

Pergunta 4 – Durante o estágio, o espaço exterior foi utilizado com regularidade?

Durante o estágio, o espaço exterior foi utilizado com regularidade?

7 respostas



Pergunta 5 – Que tipo de atividades observaste no espaço exterior durante o estágio?

A1 – Atividades de educação física, mas também uma ou outra para ensinar conteúdos matemáticos.

A2 – Observei apenas atividades relacionadas com Educação Física e nenhuma relacionada com as outras áreas do currículo.

A3 – Utilizado principalmente para o recreio e atividades pontuais. Por vezes para aulas de educação física.

A4 – Nunca observei atividades no exterior.

A5 – Não foi realizar nenhuma atividade no exterior sem ser somente a hora do recreio.

A6 – Aulas de educação física, brincadeira livre num parque infantil, jogar apanhada.

A7 – Atividades realizadas pelas estagiárias e educação física.

Pergunta 6 – Sentiste que o espaço exterior era adequado e seguro para as crianças? Porquê?

A1 – Sim, pois tinha áreas diversificadas e com equipamentos adequados.

A2 – Sim, senti que o espaço exterior era adequado e seguro porque, além de ser um espaço amplo que permitia a livre exploração por parte das crianças, ainda tinha à disponibilidade diversos elementos naturais promotores da criatividade dos alunos e equipamentos como escorregas, redes de escolada e campo de jogos. Por este motivo penso que permitia uma diversidade de brincadeiras.

A3 – Seguro sim. Adequado penso que não porque tinha poucos recursos/ estímulos para os alunos.

A4 – Sim. As instalações estavam bem concebidas, oferecendo espaços de brincadeira para as crianças com segurança.

A5 – Sim, muito seguro porque se adequava as regras de segurança que são necessárias para um espaço exterior de uma escola.

A6 – Por um lado sim, era amplo, para além disso, o parque infantil estava corretamente construído. Por outro lado, havia apenas um espaço pequeno com telheiro, que era onde as crianças faziam fila quando tocava a campainha.

A7 – Sim, dispunha de recursos adequados e vários espaços distintos para as diferentes idades e interesses.

Pergunta 7 – Tiveste oportunidade de intervir ou propor atividades letivas no espaço exterior? Se sim, quais? Com que intenção?

A1 – Sim, mercado de brinquedos para abordar o uso do dinheiro.

A2 – Sim, tive a oportunidade de planificar e implementar atividades no espaço exterior relacionadas com diferentes conteúdos programáticos. Uma delas foi a atividade STEAM que incluiu 3 turmas da escola e consistiu na construção de pontes através de diferentes materiais (rolos de papel higiénico, cartão, colas, fios de lã, paus...). Os alunos foram organizados em grupos e após construírem a ponte com recurso a um guião, apresentaram as suas pontes aos restantes e testaram várias massas diferentes em cima da sua ponte. Penso que a utilização do espaço exterior contribuiu para aumentar a motivação e imaginação dos alunos e permitiu uma melhor orientação dos grupos. Outra atividade foi relacionada com um conteúdo de Estudo do Meio, mais especificamente, com a utilização de processos para referenciar os pontos cardeais. As crianças foram divididas em quatro grupos e dirigiram-se para o exterior onde foram previamente colocados quatro cones, cada um representava um ponto cardinal e cada grupo precisava de concluir as atividades propostas em cada cone. As atividades centravam-se num labirinto, uma sopa de letras, puzzle e a descrição de um percurso onde tinham de completar indicações relacionadas com os pontos cardeais. No último dia ainda fizemos jogos com outras turmas no espaço exterior para fomentar a

cooperação entre eles e proporcionar momentos de diversão. É de ressaltar que ainda houve uma atividade fora da escola, pensada pelos estagiários que estavam na mesma instituição, para que os alunos conhecessem a sala de leitura de Bernardo Santarém, de forma a estimular para a leitura e escrita, bem como, dar a conhecer um espaço público que podem utilizar quando necessitarem. Antes de dar início a esta atividade cada criança construiu um bloco de notas para tomarem notas de aspetos que considerassem importantes. Nesta atividade, uma dinamizadora explicou cada área do espaço e leu uma história aos alunos.

A3 – 1 atividade para explorar materiais para uma experiência.

A4 – Não tive essa oportunidade.

A5 – Não tive oportunidade pois a professora não era muito aberta a esse tipo de atividades.

A6 – Tive uma oportunidade, com a intenção das crianças trabalharem em equipa e a coordenação motora. Tiveram de formar três equipas para transportar água de um lado para o outro através de uma esponja.

A7 – Sim, com intenção de desenvolver alguns conteúdos lecionados, nomeadamente na área de estudo do meio.

Pergunta 8 – Como é que o espaço interior influencia as dinâmicas de brincadeira das crianças?

A1 – As crianças são mais condicionadas em espaços pequenos (interiores), pois o espaço é mais limitado.

A2 – Penso que o espaço interior pode influenciar as dinâmicas de brincadeira das crianças na medida em que se for organizado de acordo com os seus interesses e se estiver à disponibilidade uma diversidade de materiais permite que as crianças tenham criatividade e explorem as potencialidades dos recursos. No jardim de infância, as áreas possibilitam a interação entre as crianças e que estas escolham a brincadeira que querem e, desta forma, desenvolvam diferentes competências. Penso também que este espaço deve ter janelas grandes, de forma a entrar luz natural e contribuir para o bem-estar das crianças.

A3 – O espaço influencia o tipo de brincadeira das crianças. Se for um espaço por exemplo, poucos materiais as crianças não se vão sentir motivadas durante muito tempo.

A4 – As atividades práticas que se realizavam serviam de ponto de partida para que as crianças brincassem no intervalo. As atividades laboratoriais eram replicadas no intervalo pelas crianças.

A5 – O espaço interior acaba por limitar muito as dinâmicas utilizadas pelas crianças.

A6 – Acabam por não ter a total liberdade para brincar e se exprimirem, pois não têm contacto com a natureza e não podem correr por exemplo.

A7 – O espaço interior não possui tantos recursos nem possibilita a imaginação e locomoção das crianças.

Pergunta 9 – De que forma a organização do espaço interior pode potenciar (ou limitar) a criatividade e a autonomia infantil?

A1 – Os espaços interiores podem potenciar a criatividade e autonomia se tiverem diferentes áreas com materiais para diversas brincadeiras e que estes estejam ao alcance das crianças.

A2 – A organização do espaço interior pode potenciar a criatividade ao ter disponível uma diversidade de materiais, que tenham diferentes funções e texturas. Além disso penso que se pode levar elementos naturais ou recicláveis, como cartões, para que as crianças os explorem livremente, tomem decisões sobre eles e possam ver as potencialidades que esses recursos têm. Em contrapartida, a organização do espaço interior pode limitar a criatividade dos alunos se não for ampla e tiver poucas áreas de interesse, pois oferece poucas possibilidades de ação. A organização do espaço interior pode potenciar também a autonomia infantil se permitir o livre acesso das crianças aos materiais e estiver ao seu alcance, de forma que tenham iniciativa e possam explorar os materiais assim que o desejaram e ao seu ritmo.

A3 – Se o espaço for pouco estimulante as crianças vão sentir-se aborrecidas ficando por sua vez sem criatividade para brincadeiras e por consequência não desenvolvem a sua autonomia.

A4 – O espaço da sala deve estar adequadamente organizado, permitindo às crianças acederem aos materiais de forma livre e adequada à sua aprendizagem. No caso concreto da sala onde realizei a PES, posso afirmar que a organização da mesma permitia às crianças recolherem os materiais sem dependerem da professora.

A5 – Pode limitar devido à dimensão que normalmente apresenta e aos perigos nele existente.

A6 – Relacionado com o que disse anteriormente.

A7 – Potencia a criatividade mas limita a movimentação.

Pergunta 10 – Que tipos de brincadeira são mais frequentes no espaço interior e porquê?

A1 – As brincadeiras mais frequentes são jogos de tabuleiro, jogos de construção (legos), cartas, dominó, pois são brincadeiras que exigem maior concentração e foco, algo que o espaço interior promove.

A2 – Pela minha experiência nos estágios, os tipos de brincadeira mais frequentes no espaço interior são a construção de legos e puzzles, a brincadeira do faz de conta na área da casinha, a realização de desenhos com materiais riscadores, a pintura no quadro, a montagem com plasticina e a leitura de livros. Estas são as brincadeiras mais frequentes porque no espaço interior há áreas delimitadas, com materiais específicos para as mesmas.

A3 – Puzzle, pintura, outros jogos de tabuleiro etc. penso que por existir pouco espaço para outros jogos, não se fazem muito mais coisas.

A4 – A realização de jogos, a leitura de livros em pequenos espaços que continham esses mesmos materiais.

A5 – Brincadeiras em que as crianças necessitam de estar somente sentadas sem grande movimentação pois acabam por ter um espaço mais limitado para brincar.

A6 – Não assisti a nenhuma neste último estágio mas penso que sejam os jogos do faz de conta, puzzles, legos.

A7 – Brincadeiras mais calmas e que não necessitem de grandes movimentações no espaço.

Pergunta 11 – Na tua opinião em que situações deve o educador intervir durante a brincadeira livre e quando deve apenas observar?

A1 – O educador deve intervir quando a criança está em risco, excluída ou apenas para ampliar a aprendizagem através de questões ou ideias que façam a criança pensar.

A2 – Na minha opinião, o educador deve intervir quando vir que a segurança das crianças está em causa e quando há atritos entre elas. No entanto, penso que também é benéfico o educador circular pelas áreas e colocar algumas perguntas, de forma a estimular o grupo. Por outro lado, deve apenas observar quando os alunos estão a interagir de forma pacífica, de forma a possibilitar uma troca de saberes entre eles, além de que, não deve interferir muito nas suas brincadeiras para que estas sejam autónomas, explorem o espaço e os materiais ao seu ritmo e, desta forma, sejam mais criativas.

A3 – Quando a brincadeira pode colocar em risco a criança deve-se intervir, de outro modo pode-se apenas observar.

A4 – O espaço da sala deve estar adequadamente organizado, permitindo às crianças acederem aos materiais de forma livre e adequada à sua aprendizagem. No caso concreto da sala onde realizei a PES, posso afirmar que a organização da mesma permitia às crianças recolherem os materiais sem dependerem da professora.

A5 – Deve intervir somente quando apresenta algum risco para as crianças.

A6 – Deve intervir apenas quando existe uma situação de perigo, pois mesmo havendo situações de conflitos, na minha opinião, será melhor ficar apenas a observar e conversar mais tarde na sala, deixando assim as crianças tentarem resolver o problema.

A7 – Deve intervir quando pretende conhecer mais sobre a brincadeira da criança, mas observar quando as crianças mostram necessidade de estar sozinhas.

Pergunta 12 - Observaste diferenças no comportamento das crianças quando estavam no espaço exterior em comparação com o espaço interior? Se sim, que tipo de diferenças notaste?

A1 – Sim, no espaço interior era um ambiente mais controlado e por isso os alunos eram mais calmos.

A2 – Sim, notei diferenças no comportamento das crianças quando estavam no espaço exterior em comparação com o espaço interior, na medida em que as crianças estavam mais motivadas e falavam mais com os colegas no espaço exterior. Percebi também que interagem com diferentes crianças, não brincando sempre com os mesmos e que as brincadeiras, no espaço exterior, implicam mais movimentos do corpo e são realizadas em pequenos grupos. Em contrapartida, no espaço interior são mais individuais e não exigem tanto movimento.

A3 – Sim. Quando vão para o exterior gritam mais, há mais conflitos. No interior talvez sejam demasiado controlados.

A4 – Sim. No espaço interior as crianças estão mais limitadas e acabam por ficar muito agitadas. No espaço exterior, podem correr de forma livre e usar o campo de futebol.

A5 – No espaço exterior as crianças apresentam uma maior liberdade nas brincadeiras e acabam por se cansar mais devido a dimensão e a liberdade que lhes é dada.

A6 – Não notei, pois, tal como referi anteriormente, não assisti a nenhuma brincadeira no interior, uma vez que estive sempre bom tempo e as crianças estiveram sempre no exterior.

A7 – Sim, no exterior as brincadeiras eram um pouco mais agressivas.

Pergunta 13 - Relativamente ao uso do espaço exterior que desafios ou limitações identificaste durante o estágio?

A1 – No espaço exterior os desafios são a gestão da turma, as condições meteorológicas e falta de materiais adequados.

A2 – Durante o estágio percebi que a utilização deste espaço era condicionada pela gestão do tempo dedicada a cada área do currículo, sendo mais utilizado para Educação Física. Embora tenha tentado utilizá-lo para diferentes conteúdos, confesso que foi um pouco difícil, porque além de não ter sido observado na prática da professora cooperante, também percebi

que era difícil implementar atividades porque o espaço exterior tinha poucos espaços cobertos e a luz solar atrapalhava a realização das mesmas.

A3 – Pouco espaço com material para poderem explorar.

A4 – Não utilizei o espaço exterior.

A5 – O espaço exterior era limitado devido a ordens de coordenadora para que as crianças não fizessem barulho e prejudicassem o funcionamento das aulas, uma vez que os intervalos não decorriam ao mesmo tempo para todas as turmas.

A6 – A maior limitação foi o facto de não haver um espaço que permita as crianças brincarem no exterior quando chove.

A7 – Pouca supervisão e limitação do espaço.

Pergunta 14 - Enquanto futuro educador e professor, que conclusões retiras sobre a importância e o impacto do espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

A1 – O espaço exterior é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois promove o movimento livre, estimula a criatividade e favorece a socialização. No entanto, considero que há momentos para tudo. É importante reconhecer que, no espaço exterior, as crianças tendem a ficar mais agitadas, o que pode dificultar a concentração e o foco em determinadas aprendizagens.

A2 – As conclusões que retiro sobre a importância do espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagem das crianças são que as atividades e brincadeiras realizadas permitem que as crianças explorem e experimentem devido aos estímulos e recursos. Além disso, promove a cooperação entre as crianças, a criatividade, o movimento e, por consequência, o bem-estar das crianças, por permitir estados de relaxamento e satisfação.

A3 – Há muito especialistas que defendem que devemos deixar as crianças no exterior. Enquanto futura professora/ educadora tenho como principal objetivo identificar a necessidade de as crianças precisarem do exterior e explorá-lo, se for preciso passar 1 semana sem entrar na sala assim o farei. Há muito a fazer no exterior. Mesmo que pouco estimulante podemos inventar.

A4 – Considero ser importante incluir atividades que permitam às crianças entrarem em contacto direto com elementos da natureza.

A5 – Que é algo importante para o desenvolvimento das crianças pois tem contacto com materiais diferentes e conseguem explorar novos ambientes.

A6 – O espaço exterior permite que as crianças contactem com a natureza, com o mundo exterior e facilita a aprendizagem na medida que a torna mais leve e dinâmica.

A7 – O espaço exterior possui grandes potencialidades, na autonomia, na criatividade, desenvolvimento físico, contacto com recursos naturais e com crianças de outras turmas.

Pergunta 15 - Gostarias de acrescentar mais algum aspeto sobre as questões em estudo que não tenham sido abordadas nas questões anteriores? Se sim, quais?

A1 – Não.

A2 – Gostaria só de ressaltar que considero que, tanto o espaço interior como o espaço exterior devem ser pensados e organizados de acordo com as necessidades das crianças e que ambos têm um papel importante na aprendizagem das crianças, pois permitem diferentes brincadeiras e interações, bem como o desenvolvimento de diferentes competências.

A3 – O exterior e como influência a saúde das crianças como o sedentarismo que por sua vez leva à obesidade deve ser estudado e devemos arranjar soluções para o combater.

A4 – Não.

A5 – Não pretendo acrescentar mais nenhuma questão.

A6 – Não, obrigada.

A7 – Não.

Apêndice XI - Grelha de observação do Jardim de Infância

Características globais e específicas	Não	Em parte	Sim	Observações
O espaço exterior possui um aspeto cuidado e seguro.			X	
Acessibilidade	Sim	Não		Observações
O espaço exterior apresenta diferentes superfícies:				
- Piso de borracha;				
- Areia;				
- Relva;		X		
- Solo;				

- Cimento;	X	
- Outros.		
O espaço exterior apresenta áreas que oferecem proteção às crianças, nos dias de maior calor ou chuvosos.	X	
O espaço exterior possui estruturas fixas ou semifixas de brincar (escorregas, baloiços, entre outros).	X	
O espaço exterior apresenta zonas que abrangem elementos da Natureza.	X	
No espaço exterior estão presentes brinquedos soltos em quantidade e qualidade.		X
O espaço exterior possui uma dimensão adequada ao número de crianças que o utilizam, em simultâneo.	X	

<p>O espaço exterior apresenta diferentes níveis de desafio, adequados aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, criando assim oportunidades para enfrentar o “risco”, embora de forma segura.</p>	<p>X</p>			
<p>As crianças podem recolher elementos da Natureza e explorá-los no espaço interior?</p>	<p>X</p>			
<p>Utilização do espaço exterior</p>	<p>Não</p>	<p>Em parte</p>	<p>Sim</p>	<p>Observações</p>
<p>As crianças movimentam-se livremente entre os diferentes espaços (interior e exterior)</p>	<p>X</p>			
<p>As crianças estão condicionadas a um espaço escolhido pela educadora.</p>	<p>X</p>			

<p>As crianças têm liberdade para escolher o que querem fazer, distribuindo-se pelo espaço e iniciando atividades de forma autónoma.</p>	<p>X</p>	<p>*Na sala encontra-se um mapa elaborado no início do Ano Letivo pelas educadoras em conjunto com a Coordenadora da Instituição, com o objetivo de permitir que todas as crianças passem pelos diferentes espaços.</p>
<p>Quando as crianças se encontram nos diferentes espaços exteriores, a educadora está presente e atenta às mesmas.</p>	<p>X</p>	
<p>Os diferentes recursos disponibilizados no espaço exterior estão acessíveis às crianças.</p>	<p>X</p>	

Apêndice XII - Grelha de observação do 1.º ano do 1.ºCEB

Critérios	Descrição	Escala de Avaliação			Observações
		Sim	Em parte	Não	
Brincadeiras individuais/grupos	As crianças brincam em grupo?	X			
	Há momentos específicos do dia em que as crianças preferem brincar sozinhos?			X	
Inclusão dos alunos das diferentes turmas	As crianças incluem os colegas de outras turmas nas suas brincadeiras?		X		* As crianças mais extrovertidas, normalmente, interagem e brincam mais com colegas de outras turmas, enquanto as crianças mais introvertidas preferem brincar com as mesmas crianças com quem costumam brincar frequentemente.
	As crianças sentem-se à vontade para interagir com colegas de outras turmas?		X		
	Existem conflitos durante as brincadeiras?	X			

Conflitos	Quando ocorre um conflito, a criança tenta resolvê-lo de maneira pacífica e construtiva?			X	* Normalmente, quando surge algum conflito, as crianças tendem a insultar-se umas às outras e existe inclusivamente empurrões.
	Registam-se mais de três conflitos durante o intervalo?			X	
	Quando ocorre um conflito, o adulto é chamado para intervir? Em que situações?	X			
Brincadeiras/ Recursos	As crianças criam novas brincadeiras?		X		
	O espaço exterior oferece opções suficientes para diferentes tipos de brincadeiras?	X			* As crianças têm acesso a diferentes áreas, como o campo de futebol, os baloiços e os escorregas, e criam as suas próprias brincadeiras a partir do que lhes é disponibilizado.

	Os recursos disponíveis no espaço exterior são bem aproveitados pelas crianças?	X			
--	---	---	--	--	--