

## **O espaço exterior: contextos de aprendizagens na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB**

**Sara Libânio**

Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal  
saralibnio@gmail.com

**Elisabete Linhares**

Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal  
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal  
elisabete.linhares@ese.ipsantarem.pt

### **Nota introdutória**

Este texto decorre de uma investigação recentemente realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB, que teve como objetivo compreender as potencialidades do espaço exterior no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, bem como aceder às perceções dos profissionais e das crianças destes níveis de ensino quanto à forma como se apresenta e como é utilizado este espaço. A investigação conduzida teve origem na Prática de Ensino Supervisionada realizada nos diversos contextos de intervenção, designadamente em Pré-escolar e no 1.º CEB, associada à reflexão e ao surgimento de questões e de dúvidas para as quais se procuraram encontrar respostas. Partindo do possível potencial que o exterior poderá ter, procurou-se aprofundar este tema, com o intuito de perceber qual a sua relevância nas brincadeiras, nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, de forma a potenciar melhores aprendizagens aliadas a uma maior motivação e interesse pelas atividades. Bento e Portugal (2016) defendem que é importante que os profissionais e as instituições reconheçam o espaço exterior como um contexto pedagógico que deve ser respeitado, reconhecido e compreendido. O envolvimento do adulto no espaço exterior, o seu apoio e entusiasmo demonstrados, influenciam o bem-estar e a implicação da criança nesse mesmo espaço, sobrepondo-se às características das estruturas físicas presentes (Stephenson, 2003 citado por Bento & Portugal, 2016). É sabido que as crianças, por norma, apreciam o ar livre por todas as suas características e oportunidades de brincadeira e de exploração que este disponibiliza (Antunes, 2015). Neste sentido, não existem dúvidas quanto às preferências das crianças entre

brincar no espaço interior ou no espaço exterior (Cunha, 2017). O espaço exterior é o local de eleição para elas (Santos, 2017), pois podem ter a liberdade que não têm dentro das quatro paredes (Cunha, 2017). Para profissionais de educação, compreender a importância que o espaço exterior tem para o desenvolvimento das crianças revela-se fundamental para, na sua prática, poder promover aprendizagens significativas e proporcionar diferentes e diversas experiências às crianças nesse espaço. Desta forma, perspectiva-se que o seu contributo para profissionais desta área, se possa centrar na possibilidade de perspetivar melhor o contato das crianças com o espaço exterior.

### **Enquadramento teórico**

#### *O espaço exterior e o currículo da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB*

O currículo corresponde à necessidade social de transmitir determinados saberes regularmente a um grupo de alunos que a sociedade considera que precisam para sobreviver (Roldão, 2013). Também se constitui enquanto plano estratégico e de atuação ao nível das experiências realizadas na escola (Pacheco, 2001). É função das escolas proporcionar as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de cada criança e adequar o ensino a cada realidade. Neste contexto, importa conhecer o “lugar” que o espaço exterior ocupa a nível internacional e nacional. A nível internacional, um exemplo de valorização do espaço exterior ocorre no currículo escocês. O governo apostou num novo currículo escolar assente em aprendizagens ao ar livre, considerando tratar-se de um contexto que, através de atividades diferentes e relevantes, proporciona a motivação e a emoção necessárias às aprendizagens desde o Pré-escolar até ao Ensino Superior (Learning and Teaching Scotland, 2010). Na Noruega, também o espaço exterior é valorizado no currículo (Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens, 2006), apesar das condições meteorológicas serem muitas vezes adversas neste país. Também, em Inglaterra, é dado particular destaque ao meio exterior, reconhecendo-se a importância de dar “oportunidades para explorar, observar e descobrir pessoas, lugares, tecnologia e meio ambiente” (Department of Education, 2012, p. 5) às crianças, favorecendo, deste modo, a compreensão do mundo que a envolve. Em Portugal, também se reconhece e valoriza o contacto com os espaços exteriores. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016), o espaço exterior integra um espaço educativo merecedor da

mesma atenção que o espaço interior. As atividades realizadas no interior também podem ser executadas no espaço exterior, pois possuem características e potencialidades que permitem a aquisição de diversas aprendizagens nas crianças. Neste espaço, o adulto pode desenvolver atividades físicas como correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras com as crianças (Silva et al., 2016).

Em relação ao 1.º CEB, os programas de Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motora também incorporam o espaço exterior. Os princípios orientadores do Programa de Estudo do Meio referem que é através do contacto direto com o meio envolvente, da execução de pequenas investigações e experiências e do proveito da informação provida de meios mais longínquos, que os alunos constroem, progressivamente, os seus conhecimentos. Para além deste aspeto, o confronto com os problemas concretos da comunidade e com as diversas opiniões, permite aos alunos construírem a sua noção de responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem (Ministério da Educação, 1991). No Programa de Expressão Físico-Motora aconselha-se a realização de percursos na natureza que permitam a combinação de várias habilidades (correr, marchar em espaço limitado, transpor obstáculos, trepar, etc.) (Ministério da Educação, 1994). A nível do Programa de Educação e Expressão Artística, os princípios orientadores aludem que o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais constituem-se como momentos de enriquecimento e permitem desenvolver a sensibilidade dos alunos (Ministério da Educação, 1994).

#### *Características do espaço exterior em contexto educativo*

O espaço exterior de um contexto educativo apresenta-se como a continuidade do espaço interior (Alves, 2012), visto que, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar mencionam “(...) é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a” (Silva et al., 2016, p. 27). A definição de espaço exterior presente no artigo 3 do Decreto-Lei n.º 379/97, refere-se a uma “área destinada à actividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a actividade motora assume especial relevância” (p. 6804).

Existem alguns requisitos técnicos para a instalação e funcionamento dos espaços exteriores nos estabelecimentos escolares que importa conhecer. No que respeita ao Jardim de

Infância, o espaço exterior deve ser estruturado para oferecer ambientes diversificados que viabilizem a concretização de atividades lúdicas e educativas, devendo integrar espaços de jogo ao ar livre (Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto). Os estabelecimentos construídos de raiz devem apresentar uma área coberta, um ponto de água e uma pequena arrecadação (para armazenar material de exterior, de jardinagem, lenha, etc.). Para além destas características, é essencial que o espaço exterior assegure todas as condições de segurança, ou seja, deve estar delimitado de forma não agressiva (por exemplo: com vedação ou sebe natural). É desejável que se encontre localizado junto ou em volta do edifício, para que permita o fácil acesso às salas, assim como, a sua dimensão ser não inferior ao dobro da área das salas de aula, incluindo o espaço de zona coberta (Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto).

Para além destes aspetos legais, Fjørtoft (2004) aponta ainda algumas das características mais valorizadas pelas crianças nos espaços exteriores como: as cores da natureza, as árvores, os bosques, as áreas sombreadas, os locais de construção e escalada e os prados. Deste modo, verifica-se que as crianças apreciam locais amplos que as desafiem a explorar e experimentar. Autores, como Espadilha (2017) e Sá (2016), defendem que os espaços exteriores serão melhores e mais interessantes e ricos, tendo em conta os recursos que os mesmos disponibilizam. Neste sentido, as principais opções deverão incidir em materiais naturais (como por exemplo, árvores, água, folhas, flores, paus, terra), estruturas fixas que possibilitam às crianças realizarem aptidões (escorregar, trepar, baloiçar, saltar) e outros objetos interessantes para a exploração e descoberta.

Com base em vários autores, Bilton (2010) também formou a sua ideia sobre as várias áreas que devem existir no exterior, considerando que este deve permitir promover o/a: jogo imaginativo; construção e jogo material; desenvolvimento da motricidade grossa; desenvolvimento motricidade fina; jardinagem/ horticultura; descoberta ambiental e científica; desenvolvimento criativo (arte, desenho e música); e reflexão silenciosa. No entanto, a autora refere que qualquer área pode ser usada para qualquer experiência, como por exemplo, a criança ter um poço de areia e este poderia ser o foco de um jogo imaginativo, de construção ou de jardinagem.

### *Papel do educador e do professor no espaço exterior*

O espaço exterior pode ser bastante rico em experiências, desde que o adulto, enquanto responsável pelo currículo, o reconheça como um lugar proporcionador de desenvolvimento e aprendizagem (Ganhão, 2017). Neste sentido, podem ser vários os papéis que o profissional da educação pode assumir. O adulto pode adotar uma postura de observador, pode participar na atividade (atividades informais), apoiando e enriquecendo as iniciativas e descobertas da criança ou pode ainda ter a iniciativa de situações educativas intencionalmente planeadas (Albuquerque, 2007; Ferreira, 2010; Santos, 2017). Relativamente à postura de observador, Cunha (2017) refere que o adulto deve olhar para todas as oportunidades que o espaço exterior pode oferecer e possibilitá-las às crianças, sem se esquecer de observar e escutar aquilo que as crianças dizem, assim, como os seus interesses. É através da observação e da escuta, que o adulto conhece e aprende mais sobre cada criança. Sá (2016) refere que o adulto também pode assumir uma postura de interação com as crianças nas suas brincadeiras, no sentido de observar as suas reações, expressões e interações, para que consiga propor novas situações que se relacionem com os interesses das crianças e contribuam para novas aprendizagens. Quando as atividades são planeadas corretamente, com segurança e de forma a atender às necessidades das crianças, podem trazer inúmeros benefícios (Department for Education and Skills, 2006).

O adulto também tem um papel fundamental relativamente ao perigo e ao risco. No espaço exterior, as crianças mostram um maior interesse por atividades que envolvam riscos e perigos como, por exemplo, subir a uma árvore (Cruz, 2013). É importante que o adulto mantenha a criança em segurança durante as suas brincadeiras, sem que se torne controlador (Bilton, 2010). As situações de risco e perigo revelam-se importantes para que a criança desenvolva a sua noção de risco e aprenda a enfrentar e a superar as suas dificuldades (Cruz, 2013). Neste sentido, correr riscos enquanto brinca ao ar livre trará para a criança, a aquisição de competências como a autonomia, responsabilização, capacidade para tomar decisões, a resolução de problemas e a resolução de conflitos, ajudando, também, a promover a interação social (Cruz, 2013).

### *Potencialidades do espaço exterior para as crianças*

O espaço ao ar livre proporciona oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior (White, 2011). Para além disso, admite comportamentos

que no espaço interior seriam desapropriados como, por exemplo, correr, saltar e gritar (Cruz, 2013). Vários autores (Albuquerque, 2007; Cruz, 2013; NAEYC, 1997; Thomas & Harding, 2011) reconhecem a importância que o espaço exterior tem no desenvolvimento das crianças, nomeadamente no desenvolvimento: pessoal (como a autoestima, autocontrolo); social, que resulta da interação com os outros (cooperação, desenvolvimento da linguagem, a perceção do outro); emocional/ afetivo (aceitação do outro, tolerância, gestão do stress, à gestão de conflitos); estético; físico (desenvolvimento de destrezas motoras); e cognitivo (desenvolvimento da imaginação e criatividade, desenvolvimento do pensamento crítico).

Ao nível físico e motor, os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que impelem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos (Bento, 2015). Também Fjørtoft (2001) defende que a brincadeira em espaços exteriores possibilita que as competências motoras sejam expandidas, assim como brincadeiras de diferentes naturezas, como por exemplo, as brincadeiras sociais, dramáticas, construtivas, entre outras. Bento (2015) refere que o desenvolvimento motor se relaciona com o desenvolvimento cognitivo, pois a compreensão do mundo é realizada com base nas interações e explorações da criança. Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, os espaços com natureza são desafiadores para as crianças, visto que, estimulam-nas a utilizar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo (Tovey, 2007). Para além destes aspetos, o exterior também consente o desenvolvimento de competências de observação, atenção e curiosidade que incentivam as crianças a querer saber, conhecer e descobrir mais (Thomas & Harding, 2011).

Brincar no espaço exterior é uma atividade fundamental para o desenvolvimento de indivíduos que se preocupam com o ambiente (Coelho, Vale, Bigotte, Figueiredo, Duque & Pinho, 2015; Council for learning outsider of classroom, 2009). As experiências positivas que as crianças vão tendo no contacto direto com a natureza influenciam o seu comportamento futuro perante esta (Coelho et al., 2015).

Para além destes aspetos, o espaço exterior também tem uma grande importância na saúde e no bem-estar das crianças. *Norfolk County Council* (2009) destaca que a natureza oferece uma grande concentração de oxigénio no ar, essencial para que todas as células

possam respirar no corpo, mas particularmente para o funcionamento do cérebro auxiliar no processo de aprendizagem da criança.

## **Metodologia**

A presente investigação, de natureza qualitativa, consistiu em estudos de caso múltiplos e de âmbito exploratório. Apresenta-se como múltiplo, pois envolveu o estudo de diversos casos comparáveis (perspetivas dos profissionais e crianças participantes de diferentes instituições). Além disso, Ponte (2006) indica que um estudo exploratório serve “para obter informação preliminar acerca do respectivo objecto de interesse” (p.6). Assim, procurou-se conhecer quais as características e as potencialidades dos espaços exteriores na visão dos profissionais de educação e das crianças envolvidos no estudo.

O estudo incidiu em três contextos educativos: Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB. Os participantes, constituindo-se como uma amostra escolhida por conveniência, foram quatro educadoras de 4 instituições de Pré-escolar e quatro professores de 4 escolas de 1.º CEB, situados no concelho de Santarém. Também participaram neste estudo 17 crianças da Educação Pré-escolar de 2 instituições de Pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos e 32 alunos do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os 5/6 e os 10 anos de idade, de três anos de escolaridade (2.º, 3.º e 4.º ano).

A triangulação dos dados também foi uma preocupação, pois permite combinar diferentes abordagens teóricas e métodos de recolha de dados (Miranda, 2006). Para tal, foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: a observação participante (notas de campo), o inquérito por entrevista grupal às crianças com recurso a um guião. Ao longo da investigação realizou-se uma observação participante não-estruturada, uma vez que se assumiu o papel de educadora/professora e, simultaneamente, de observadora, tendo os registos efetuados assumido essencialmente a forma de notas de campo manuscritas no diário de bordo e de registo fotográfico. Tal como Damas e De Ketele (1985) mencionam, a observação pode igualmente consistir numa das fases da investigação em que o objetivo é familiarizar-se com a situação a estudar. As entrevistas semiestruturadas, por não serem padronizadas, permitiram fazer um aprofundamento das visões e das opiniões visto que podiam ser realizadas novas perguntas ou não usar algumas perguntas do guião (Gray, 2012). Este método permitiu um contacto direto com os participantes (Quivy & Campenhoudt, 1997) e “(...) recolher dados descritivos na linguagem

do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). A entrevista grupal visa recolher dados, através da interação num grupo, acerca de um tópico/ tema determinado pelo investigador sendo uma forma mais rápida de aceder à informação do que se tivesse sido obtida por entrevistas individuais (Silva, Veloso & Keating, 2014).

## **Resultados**

### *Caracterização e potencialidades dos espaços exteriores em instituições escolares da Educação Pré-escolar*

#### Caracterização dos espaços exteriores

Na entrevista realizada às educadoras (Quadro 1), uma das profissionais considerou que o espaço exterior da instituição à qual pertencia era satisfatório uma vez que tinha sido restaurado e que podiam contar com mais equipamentos (N=1, “o espaço exterior foi restaurado (...) vieram brinquedos novos e, neste momento, está bom”. - Ee4). Contudo, para três educadoras o espaço exterior era um espaço a melhorar, nomeadamente em termos de equipamentos (N=3, “pode ser sempre melhorado, é uma área que tem sempre a ser melhorar ainda”. - Ee1; “podíamos estar mais bem equipados”. - Ee2; “podia ser melhor, mas também está adequado”. - Ee3). No que se refere aos materiais e equipamentos, três educadoras indicaram vários equipamentos existentes no espaço exterior, fixos e móveis, tais como, o escorrega e os triciclos (N=3, “nós temos alguns materiais de exterior, o jardim de infância. Materiais, coisas para brincar com a terra, pás, baldes, triciclos, também temos”. - Ee2; “depois ainda temos um parque, no espaço de jardim, onde eles também podem explorar a natureza”. - Ee4). Não obstante esta situação, duas das profissionais mencionaram a falta de materiais e equipamentos (N=2, “ter mais materiais”. - Ee1; “em termos de... os materiais... equipamentos não são muitos ...”. - Ee2). Para as crianças entrevistadas, os seus espaços exteriores careciam de cordas (N=1, “também precisamos de cordas para a gente passarmos” - C10), de relva (N=1, “relva!” - C8), de plantas (N=3, “falta plantar muitas coisas... Vegetais!” - C12; “morangos, brócolos, cebolas (...)” - C12; “falta flores. Não há flores (...)” - C14), de equipamento móvel (N=1, “falta... Um carrinho. Eu tenho lá uma mota que trabalha.” - C2) e de aventura (N=2, “precisa talvez de uma coisa... (...) Ação!” - C9; “de jogos” - C11).

### Quadro 1

*Opinião das educadoras em relação ao espaço exterior disponível em termos de materiais/equipamentos.*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N</b>
Materiais e equipamentos	Existentes	3
	Necessários	2
Espaço a melhorar		3
Satisfatório		1

Tal como refere o Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de Agosto, os espaços exteriores analisados apresentam-se organizados para oferecer ambientes diversificados que permitam a concretização de atividades lúdicas e educativas, com espaços de jogo ao ar livre. Como os excertos evidenciam, estas áreas estavam apetrechadas com alguns equipamentos fixos e materiais móveis, que pareciam não satisfazer totalmente alguns dos profissionais e algumas das crianças entrevistadas. Contrariamente ao que o documento indica [o Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de Agosto], nem todos os espaços apresentavam uma área coberta, um ponto de água e uma pequena arrecadação (para armazenar material de exterior, de jardinagem, lenha, etc.). No entanto, respeitavam todas as condições de segurança mencionadas pelo documento, ou seja, estar delimitado de forma não agressiva (por exemplo: com vedação ou sebe natural). Os espaços distribuíam-se junto ou em volta do edifício, como é desejável, para facilitar o acesso às salas. Em todos os espaços, a dimensão que apresentavam não era inferior ao dobro da área das salas, incluindo o espaço de zona coberta.

#### *A importância atribuída pelos educadores aos espaços exteriores*

Na sua totalidade, as educadoras entrevistadas consideraram o espaço exterior importante para as crianças, justificando tratar-se de um espaço onde podem realizar as suas brincadeiras explorando elementos da natureza (N=2, “é bastante interessante para as crianças”. – Ee3; “acho interessante que o recreio seja um espaço em que eles criam as suas brincadeiras”. – Ee1) como a água e a terra (N=1, “podemos brincar com água (...) com terra”. – Ee2). Consideraram também que o espaço exterior pode proporcionar liberdade (N=2, “onde não há tantos limites”. – Ee1; “porque é uma forma deles se libertarem”. – Ee4), aprendizagens (N=2, “o espaço exterior é também um sítio onde elas podem fazer muitas

aprendizagens”. – Ee2) e a socialização (N=1, “a socialização deles próprios”. – Ee4). As participantes no estudo associaram também o espaço exterior à realização de visitas de estudo (N=1, “também há as visitas de estudo”. - Ee2). Duas das educadoras entrevistadas consideraram que o espaço exterior para crianças de idade de Creche e Pré-escolar tem um papel importante para as suas aprendizagens (N=2, “não podemos nunca menosprezar a aprendizagem ao ar livre”. - Ee1; “o espaço exterior é muito importante nas aprendizagens das crianças”. - Ee2). Uma educadora considerou que o espaço exterior pode inspirar as crianças (N=1, “acho que o ar livre, nos pode inspirar de uma certa forma”. - Ee1), enquanto uma outra educadora atribuiu ao espaço exterior um papel na socialização entre as crianças (N=1, “as crianças podem socializar”. - Ee3). A realização de atividades diferentes também foi um aspeto comentado por duas educadoras (N=2, “é mais abrangente do que uma sala de aula e das paredes à volta”. - Ee1; “podemos fazer coisas no exterior, fora da sala, diferentes que se fazem dentro da sala”. - Ee2). Para uma educadora, o espaço exterior permite o contato direto com elementos da natureza (N=1, “podemos experimentar materiais, desde a água, desde a terra, desde as ervas, desde as plantas, fazer jardinagem”. - Ee2) e para outra o espaço exterior permite o desenvolvimento da criatividade (N=1, “conseguem ser criativas, conseguem imaginar também, conseguem brincar ao faz de conta”. - Ee3). Por último, a brincadeira (N=2, “elas inventam brincadeiras. Conseguem orientar as suas próprias brincadeiras também”. - Ee3; “é eles (...) brincarem”. - Ee4) e a exploração livre do espaço (N=1, “é eles explorarem, andarem à vontade, livremente, correr, saltar, pular (...)”. - Ee4) também são aspetos referidos por duas educadoras. Verifica-se, assim, que as profissionais reconhecem que o espaço exterior pode assumir diversos papéis fundamentais no desenvolvimento das crianças, designadamente centrados na aprendizagem, na socialização e na liberdade de exploração.

#### *A importância atribuída pelas crianças ao espaço exterior*

Durante as entrevistas, oito crianças manifestaram preferir o espaço exterior relativamente ao espaço interior da instituição (N=8, “no recreio”. - C13; “no recreio”. - C7; “eu também do recreio”. - C4) e sete referiram que gostavam mais do interior (N=7, “dentro da sala”. - C1; “na sala!”. - C8; “eu gosto mais de estar na sala”. - C15). Uma criança referiu que tinha preferência por ambos os locais (N=1, “hum... na sala! Não, não! Na rua!”. - C10). As crianças apreciaram de forma bastante positiva a realização de visitas

de estudo, enquanto atividades realizadas no espaço exterior. As diversas experiências educativas que o espaço exterior pode proporcionar são também valorizadas no documento *Learning and Teaching Scotland* (2010). Nesse documento, considera-se que as aprendizagens ao ar livre se podem realizar em vários ambientes, tais como, o espaço da escola, as áreas históricas, os parques locais, as aldeias ou as cidades. As respostas das crianças relativamente àquilo que mais gostavam de fazer no recreio prenderam-se principalmente com a brincadeira (N=4; “brincar” - C12; “brincar!” - C13; “brincar” - C17) e com a natureza (N=2; “eu gosto de ver o céu” - C8; “eu gosto de ver as nuvens” - C9). São diversas as brincadeiras que referiram, como por exemplo, o jogo simbólico em brincadeiras que envolviam a casinha e a família mais próxima (N=2; “aos pais e às mães” - C6; “podemos brincar aos pais e mães, está lá uma casinha” - C5), brincar no parque (“N=1; no parque!” - C13), brincar com pás (N=2; “eu brinco com as pás” - C1; “brincar com as pás” - C3) e com a areia (N=4; “ir para a areia” - C16; “brincar na areia” - C14; “(...) brincamos com a areia molhada” - C2). No entanto, existem algumas atividades menos apreciadas, tais como a corrida (N=1, “de correr” - C14), o jogo que se intitula “apanhada” (N=2, “eu não muito de brincar lá fora à apanhada” - C6; “não tem piada estar a brincar à apanhada” - C7) e o escorrega (N=2, “não mais de brincar no escorrega” - C2; “o escorrega” - C3).

#### *Papel e Estratégias dos profissionais de educação nas aprendizagens das crianças no espaço exterior*

Para as educadoras entrevistadas, o papel do educador no espaço exterior deve ser o de observador, mas com uma função de apoiante (N=2, “o observador apoiante de situações que ocorrem pela espontaneidade da criança”. - Ee1) e que permita a exploração livre do espaço (N=1, “a pessoa, pode livremente, pode deixar as crianças brincar livremente e ficar um bocadinho de fora, numa de observar”. - Ee2). Para além de observador, as educadoras consideraram que também deve ser interveniente (N=2; “algumas vezes o dirigente da coisa”. - Ee1; “ou então também pode intervir, tal como faz na sala”. - Ee2) e promotor de aprendizagens (N=2; “é tentar que as crianças usufruam o maior tempo que lá estão e que adquirem aprendizagens”. - Ee3). Neste sentido, quando saem para o exterior estas profissionais adotavam uma postura de observadoras e intervenientes.

Na sua totalidade, as educadoras realizavam atividades de exploração livre, deixando as crianças brincar livremente (N=4, “mais de exploração livre” - Ee1; “depois deixo-os

fazerem eles as brincadeiras livremente” - Ee3). Três educadoras afirmaram realizar atividades orientadas, nomeadamente através de jogos ou educação física no exterior (N=3, “umas vezes é atividades orientadas (...)” - Ee2; “podemos fazer jogos, (...) ginástica, fazer ginástica também no exterior” - Ee4).

Quando solicitadas a descrever uma atividade realizada com as crianças no espaço exterior, uma educadora relatou os jogos de equipa (N=1, “o jogar o basquete, jogos mais de... que são utilizados pelo 1º ciclo, nos intervalos”. - Ee1) e duas educadoras descreveram atividades de exploração da natureza relacionadas com os elementos físicos – areia e água, e os seres vivos (N=2, “brincarem com a areia, com a água, com os chapinheiros”. - Ee3; “fomos ver os passarinhos, quando olhámos para as árvores, quando começámos a ver as folhinhas a crescer, havia árvores ainda não tinham folhas, ouvimos o barulho dos passarinhos, fomos cheirar as flores”. - Ee3). Verifica-se, nestes casos que as profissionais valorizam o espaço exterior e recorrem a este para promover aprendizagens nas crianças (Ganhão, 2017).

#### *Caracterização e potencialidades dos espaços exteriores em instituições escolares do 1.º CEB*

##### Caracterização dos espaços exteriores

Quando entrevistados (Quadro 2), dois professores consideraram que os espaços exteriores das suas escolas eram satisfatórios (N=2, “muito bom (...) esta é uma escola muito boa. Tem um polidesportivo lá fora, tem muita coisa que muitas das escolas aqui da cidade não têm”. - Ep2; “é amplo, é espaçoso, há espaço para todos, com boas condições para estarem na rua”. - Ep3), enquanto dois outros consideraram que os espaços exteriores das suas escolas eram espaços a melhorar (N=2, “é fraco, muito fraco. Quando chove, a gente sabe o espaço que temos, muito limitado e depois quando está bom tempo, ah... o sítio que eles têm para fazerem jogos, ah... é terra batida”. - Ep1; “não tem assim grandes condições principalmente no verão, uma vez que o espaço é em terra, há muito pó”. - Ep4). Relativamente aos materiais e equipamentos, três professores consideraram a falta dos mesmos e a degradação das estruturas como aspetos a melhorar (N=1, “poderíamos ter aqui se calhar um bocadinho de melhor oferta no parque infantil, com mais brinquedos, com mais equipamentos”. - Ep3; “onde está o escorrega, o espaço mais lúdico, acaba por ser um bom espaço, embora alguns dos escorregas que ali estão são assim um bocadinho perigosos para alguns” - Ep4).

Quadro 2  
*Opinião dos professores em relação ao espaço exterior disponível em termos de materiais/equipamentos.*

<b>Categoria</b>	<b>N</b>
Materiais e Equipamentos	3
Satisfatório	2
Espaço a melhorar	2

Os alunos entrevistados consideraram que os espaços exteriores careciam de estruturas fixas, principalmente baloiços (N=10, “eu gosto... falta é baloiços”. - A25; “ah... há algumas coisas que até faltavam. Como por exemplo, baloiços, ah... (pausa)”. - A29), uma casa (N=3, “uma casa de brincar!”. - A3; “também podia haver uma casa, tipo de madeira, nós... havia portas e nós entrávamos e fechávamos”. - A23), uma roda grande (N=3), balancés (N=2, “balancé”. - A23; “(...) pôr... hum... não sei o nome daquilo, como é que é? (...) sim, balancés”. - A24), um parque para carrinhos (N=1, “eu sei outra coisa que podíamos lá ter. (...) eu gostava que tivesse lá um parque para carrinhos pequenos, para brincarmos com os carros”. - A11), barras (N=1, podia ter, tipo, as barras para fazer as flexões, para fazer elevações, podia ter passadeiras rolantes...”. - A23) e uma mercearia (N=1, “(...) basicamente “uma mini-mercearia e essas coisas”. - A23). Na opinião dos alunos, faltam atividades desportivas que envolvam um campo de golfe (N=1, “por exemplo, aquilo do golf”. - A3), um campo de basquetebol (N=1, “também podia ter um campo de basket”. - A1) e um campo de futebol (N=1, “era preciso mais campos de futebol, porque só um campo de futebol com balizas (...).” - A30). O espaço exterior deveria ainda ter uma zona de água que contivesse uma piscina (N=2, “eu também sei mais uma coisa. É uma loucura mas eu também gostava. Era meter uma piscina”. - A10). Relativamente ao equipamento móvel, os alunos mencionaram que a escola carecia de um suporte para realizar pinturas (N=1, “eu gostava que também tivesse ali, tivesse ali, tem uma coisa lá no fundo ao pé do banco. Há dois bancos ao pé das árvores e eu gostava que tivesse lá mais alguma coisa para se pôr. Alguma coisa para pintar lá ao pé. Também gostava”. - A10) e de peças para jogarem damas (N=1, “eu preciso de alguma coisa. Se eu quiser jogar damas, eu não tenho as peças para jogar lá fora. Há lá um espaço, não há é as peças”).

- A12). Um aluno referiu que a escola tinha falta de flores (N=1, “pode ter algumas flores, mas também algo que as pessoas possam brincar lá”. - A19) e outro referiu que faltava um canto de leitura (N=1, “falta um sítio para nós lermos livros”. - A13).

#### *A importância atribuída pelos professores aos espaços exteriores*

O total de professores entrevistados considerou o espaço exterior importante para as crianças, pois é um espaço onde podem contactar com novas experiências (N=2, “porque lhes traz experiências novas (...) alguns miúdos se não forem às visitas de estudo têm muito poucas experiências ou não saem”. - Ep2). Segundo os participantes, os espaços exteriores promovem a aprendizagem (N=2, “as atividades que são feitas no exterior da escola, da sala de aula (...) as aprendizagens... eles conseguem aprender muito mais facilmente, porque identificam-se mais com ele, porque é o sítio onde eles mais gostam de estar, é fora da sala de aula”. - Ep1; “porque acho que tudo o que pode ser aprendido ou quase tudo o que pode ser aprendido dentro da sala de aula, pode ser aprendido lá fora”. - Ep4), o desenvolvimento motor (N=1, “(...) importante também para o seu desenvolvimento motor”. - Ep3) e as relações interpessoais (N=1, “é importante para as relações interpessoais”. - Ep3). Outro professor considerou o espaço exterior importante para a concentração (N=1, “é muito importante, porque eles ainda têm muita dificuldade de estarem concentrados numa sala de aula, principalmente nos alunos de primeiro e segundo ano”. - Ep1), enquanto que outro considerou o papel do espaço exterior como espaço lúdico para as crianças (N=1, “é um espaço mais lúdico, ah... em que as atividades, por norma, são mais práticas, ah.. e que eles acabam por aprender bastante”. - Ep2). Para dois professores, o espaço exterior permite a liberdade (N=2, “o espaço exterior proporciona-lhes esta liberdade, de brincar, de estar... e de se conhecerem em realidades diferentes, fora do contexto de sala de aula também”. - Ep2; “é um espaço que é importante para eles brincarem”. - Ep3). Por último, a promoção de relações interpessoais é um aspeto referido por dois professores (N=2, “(...) para eles se interrelacionarem uns com os outros e é um espaço que é importante para que eles se eduquem mutuamente”. - Ep3). Assim, os professores revelaram dar importância ao papel do espaço exterior no desenvolvimento das crianças de 1º Ciclo, principalmente ao nível das aprendizagens adquiridas, do desenvolvimento motor e das relações interpessoais que acontecem nesse espaço.

### *A importância atribuída pelas crianças ao espaço exterior*

Os alunos entrevistados opinaram sobre as suas preferências pelo espaço exterior e/ou interior da instituição. Treze alunos referiram que preferiam o espaço exterior (N=13, “recreio”. - A15; “no recreio!”. - A5; “no recreio”. - A32), enquanto oito alunos preferiam o interior da instituição, mais especificamente a sala de aula (N=8, “eu prefiro estar na sala. Na plasticina e isso”. - A13; “dentro da sala!”. - A8; “ah... prefiro estar na sala. Não está muita gritaria, mais descontraído”. - A21). Oito alunos indicaram preferência pelos dois locais, interior e exterior (N=8, “há dias que prefiro estar no recreio, há dias que prefiro estar na sala”. - A1; “depende, porque há certas coisas que fazemos na sala que são muito divertidas e outras no recreio que também são”. - A29). Por fim, um aluno mencionou não ter preferência pelo exterior nem pelo interior (N=1, “basicamente, em nenhum dos dois, porque eu não gosto muito. (...) pronto não sei o que é que hei-de fazer no intervalo”. - A23). Os alunos entrevistados referiram vários aspetos sobre o que gostam mais de fazer no recreio, como por exemplo, utilizarem as estruturas fixas (N=10, “andar de baloiço”. - A9; “estar nas cordas”. - A12; “eu gosto de... de andar no escorrega, andar no baloiço, andar nas cordas”. - A16), brincadeiras em forma de jogo coletivo (N=13 “eu gosto de jogar futebol (...)”. - A15; “jogar à bola”. - A7) e de jogos tradicionais (N= 4, “brincar à apanhada e às escondidas”. - A10), fazerem um circuito pela escola (N=3, “mas eu também, às vezes, também, me apetece muitas vezes dar voltas à escola”. - A1), realizarem atividades físicas (N=2, “dar cambalhotas”. - A27; “dançar”. - A26), fazerem amigos (N=1, “eu gosto de fazer amigos novos”. - A31), conversarem (N=1, “conversar”. - A24), inventarem brincadeiras (N=1, “ah... eu gosto de inventar brincadeiras com as minhas amigas. Fazer qualquer coisa nova é uma coisa que eu gosto muito de fazer”. - A29) e observarem brincadeiras (N=1, “sento-me a ver”. - A4). Tal como o estudo de Santos (2017) mostra, as brincadeiras que as crianças mais gostam de fazer no espaço exterior são de elevado nível de atividade física. Desta forma, as respostas remetem para uma maior liberdade, pois as crianças podem correr, saltar ou trepar e até mesmo falarem alto ou gritarem. Duarte (2015) alude que o espaço exterior é um sítio de predileção das crianças para brincarem, visto que é um lugar de liberdade para elas. São vários os aspetos mencionados pelos alunos acerca daquilo que gostam menos de fazer no recreio. Por exemplo, utilizarem as estruturas fixas (N=5, “de dar cambalhotas lá nas cordas, é o que eu menos gosto de fazer”. - A10), jogarem à bola (N=4, “campo de futebol”).

- A16; “do futebol”. - A12), realizarem jogos tradicionais/ em equipa (N=4, “apanhada, escondidas...”. - A25; “apanhadas, escondidas (...)”. - A26), terem discussões (N=4, “de discutir com os nossos amigos quando não estamos de acordo com alguma coisa”. - A29), estarem sentados (N=3, “estar sentada sem fazer nada”. - A27; “estar sentada”. - A28), realizarem jogos de luta (N=3, “andar à luta”. - A6; “de andar à luta”. - A23), lesionarem-se fisicamente e os castigos (N=2, “estar de castigo e nos aleijarmos”. - A2), realizar atividades artísticas como pintar e desenhar (N=2, “(...) e também não gosto de pintar”. - A18); “(...) e desenhar”. - A20), brincarem com crianças de idade superior (N=2, “brincar com os do terceiro e quarto ano”. - A5; brincar com os do quarto ano”. - A8), executarem jogos de mesa (N=2, “jogar jogos de mesa (...)”. - A20; “xadrez”. - A19), conversarem (N=1, “conversar”. - A21), lerem livros (N=1, “estar a ler livros que a C\*\*\*\*\* tem (...)”. - A18). A totalidade de professores entrevistados referiu que os alunos preferiam as atividades no exterior da sala (N=4, “(...) no exterior, sempre. Qualquer criança prefere estar no exterior” - Ep1; “no exterior”. - Ep2; “claramente no exterior (...) porque é um espaço mais agradável, mais apetecível.”. - Ep3).

#### *O Papel e Estratégias dos profissionais de educação nas aprendizagens/desenvolvimento dos alunos*

Para os professores entrevistados, o papel do professor no tempo dedicado ao espaço exterior deve ser de observador (N=2, “o papel do professor, na minha opinião, passa apenas e só por estar a fazer vigilância. Não tem que intervir. É um tempo e um espaço que é dos miúdos e que deve ser respeitado como tal”. - Ep3) e interveniente (N=1, “se o tempo dedicado for em tempo de aula, ah... é importantíssimo para poder gerir, poder organizar e poder indicar o que eles podem e não podem fazer”. - Ep4). Um professor referiu ainda que o tempo dedicado ao espaço exterior é insuficiente (N=1, “é pouco, o papel do professor é muito pouco. O professor tem muito pouco tempo para ir lá fora com os alunos, porque os programas, infelizmente, tanto português como o de matemática são muito extensos”. - Ep1). Tal como diversos autores mencionam (Albuquerque, 2007; Ferreira, 2010; Santos, 2017), são vários os papéis que o profissional da educação pode assumir no espaço exterior, ou seja, o adulto pode adotar uma postura de observador, ou pode participar na atividade (atividades informais), apoiando e enriquecendo as iniciativas e descobertas da criança ou pode ainda ter a iniciativa de situações educativas intencionalmente planeadas.

As atividades/estratégias adotadas pelos professores no exterior eram de dois tipos: exploração livre e atividades orientadas. Um professor referiu adotar atividades de exploração livre quando sai para o exterior, deixando os alunos brincarem livremente, devendo, contudo, respeitar as instruções e comportar-se devidamente nos locais que vão visitar (N=1, “se formos a uma visita de estudo, eles tem alguma liberdade, não têm que andar ali muito em carreirinha, podem brincar, mas quer dizer, mas têm diretrizes como se têm de comportar nos sítios ou nas atividades que vamos fazer”. - Ep2). Três professores referiram realizar atividades orientadas (N=3, “sim, são atividades orientadas. Já fizemos e temos feito de vez em quando atividades relacionadas com matemática, com o estudo do meio”. - Ep3; “quando sou eu que estou a orientar a aula tento ao máximo que sejam atividades orientadas. Nos intervalos, eles já têm as atividades livres, tento orientar sempre”. - Ep4). Um professor, em função do ano de escolaridade, adapta o tipo de atividade, sendo que quando leciona no 2º ano de escolaridade opta por atividades orientadas (N=3, “para já orientadas, porque o grupo é de segundo ano”. - Ep1). Quando trabalha com grupos de anos de escolaridade superiores opta por dar mais liberdade de exploração, uma vez que faculta um guião para os alunos trabalharem com autonomia (N=2, “quando tenho quarto ano, principalmente, já lhes dou, ah... muitas vezes, tipo um guião e eles dividem-se em grupos e eles fazem uma exploração livre”. - Ep1). Por último, um professor referiu que realiza ambas as atividades/ estratégias (N=2, “se formos a uma quinta do arrife, embora tenham atividades, é uma quinta em que eles podem estar mais em liberdade, se eu vou dar uma aula de educação física tem que ser direcionada para aqueles exercícios”. - Ep2).

Quando solicitados a descrever uma atividade realizada com os alunos no espaço exterior, um professor referiu uma relacionada com a Matemática (N=1, “fazer medições, fazer jogos (...).” - Ep4) e outra com a exploração da natureza (“na altura em que falamos das plantas, explorar as plantas e as árvores”. - Ep4). Um professor referiu como atividades que o marcaram as visitas de estudo (N=1, “as visitas de estudo são sempre atividades boas”. - Ep2). Outro professor mencionou *Peddy papper* realizado com os alunos (N=1, “fizemos um *peddy papper* aqui pelas redondezas e foi uma atividade que os miúdos gostaram muito e foi uma atividade que me deu algum gosto em participar e organizar”. - Ep3). Por último, outro professor respondeu as atividades físico-motoras como atividades mais marcantes (N=1, “na parte da físico-motora, quando faço, na escola onde eu

estava também tinha um parque exterior grande, uma escola grande e tinha à volta da escola e, muitas vezes, fazia algumas estafetas, algumas estações (...) ao mesmo tempo que eles tinham de fazer a parte da físico motora tinham sempre que responder a uma questão ou de matemática, ou de português ou de estudo do meio”. - Ep1).

### **Discussão de resultados**

No presente estudo, apenas uma educadora (de um total de 4) considerou o espaço exterior satisfatório. Relativamente aos professores, dois deles (de um conjunto de 4) consideraram que o espaço exterior era um espaço a melhorar. Na opinião das crianças dos dois níveis de escolaridade em estudo, os espaços exteriores das instituições que frequentavam apresentavam algumas necessidades, essencialmente, relacionadas com a falta de estruturas fixas e móveis, espaços naturais e de aventura, campos apropriados para a realização atividades desportivas diversas. Estes elementos sugerem que, tanto as crianças como os profissionais reconheceram a existência de alguns problemas e carências nos espaços exteriores. Espadilha (2017) e Sá (2016) evidenciam como é importante estes espaços terem os recursos necessários e adequados às diversas atividades das crianças, tornando-os mais interessantes e ricos.

A totalidade das educadoras considerou importante o espaço exterior para as crianças, por permitir a realização das suas brincadeiras explorando elementos da natureza (terra e água), podendo ainda proporcionar aprendizagens, liberdade e a sociabilização. Autores como Silva et al. (2016) e Duarte (2015) referem que o espaço exterior apresenta diversas potencialidades, sendo privilegiado no que concerne aos recursos naturais e às atividades da iniciativa das crianças e, por isso, é propício para ocorrerem aprendizagens. Tal como as educadoras, todos os professores entrevistados consideraram que o espaço exterior é um espaço onde os alunos podem contactar com novas experiências. A aprendizagem, o desenvolvimento motor e as relações interpessoais foram aspetos referidos pelos professores relativamente à importância do espaço exterior para os alunos.

As crianças também referiram as suas preferências entre o espaço interior e exterior. Oito crianças de Pré-escolar (de um total de 17) consideraram o espaço exterior como o espaço preferido no Jardim de Infância, sendo várias as brincadeiras que nele têm como, por exemplo, o jogo dramático, jogos de aventura e ação, a utilização de estruturas e a apreciação da natureza. No 1.º CEB, treze alunos (de um total de 32) reconhecem o recreio

como espaço preferido para as suas brincadeiras em jogos coletivos/ equipa, nas estruturas fixas e móveis, em vários desportos e pela sua importância na dimensão relacional. Sá (2016) defende que o espaço exterior deve apresentar características específicas, diferentes das do espaço interior, que contribuam para o desenvolvimento e bem-estar de qualquer criança, podendo proporcionar experiências diversas nas crianças, como as que foram mencionadas neste estudo.

Tal como diversos autores (Albuquerque, 2007; Ferreira, 2010; Santos, 2017), os profissionais que participaram neste estudo, entendem que o adulto tanto pode adotar uma postura de observador como participar na atividade, apoiando e enriquecendo as iniciativas e descobertas da criança ou pode ainda ter a iniciativa de situações educativas intencionalmente planeadas no espaço exterior e nas atividades aí desenvolvidas. A maioria das atividades realizadas pelas educadoras e pelos professores no espaço exterior, mencionada pelas crianças, consiste na realização de jogos e em aulas de ginástica. Verifica-se, assim, que apesar de serem realizadas atividades no espaço exterior, os profissionais da educação não exploram todas as potencialidades deste tipo de espaço. Considera-se que a frequência de ações de formação nesta área seria útil a estes profissionais, para favorecer e potenciar a realização de atividades no espaço exterior mais diversificadas, independentemente da estação do ano. Neste processo, importa também envolver os encarregados de educação para compreenderem os objetivos subjacentes das práticas no espaço ao ar livre.

### **Considerações finais**

Com base nos dados resultantes desta pesquisa pode-se afirmar que, a maioria dos espaços exteriores das instituições escolares estão em conformidade com os aspetos legais definidos. No entanto, todos carecem de elementos estruturantes mais desafiantes como as crianças mencionaram nas entrevistas (por exemplo: elementos naturais, campos desportivos, piscinas, mercearias, ginásio, entre outros). Os espaços exteriores dos Jardins de Infância devem estar de acordo com os requisitos presentes no Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de Agosto e, no 1.º CEB, os espaços exteriores devem respeitar o conjunto de referenciais técnicos para construção, ampliação ou requalificação de escolas básicas do 1.º CEB, definidos pela Secretaria Geral do Ministério da Educação.

Em relação às limitações do estudo, uma dificuldade identificada foi não ter havido a oportunidade de realizar um estudo focado na prática interventiva com planeamento,

implementação e avaliação de atividades no espaço exterior. O facto de se centrar num pequeno número de participantes e de contextos de intervenção, também constitui uma limitação do estudo. Contudo, tratando-se de um estudo de caso, a sua finalidade não é a de generalizar os dados, mas procura-se a sua compreensão mais profunda em função dos contextos nos quais a prática teve lugar. Assim, considera-se que em estudos futuros, as limitações apontadas poderão ser dimensões a explorar, tendo em conta os conhecimentos já aprofundados sobre as características do espaço exterior e as suas potencialidades. Para além disto, o planeamento e implementação de uma oficina de formação para educadores e professores nesta temática poderá, também, ser uma sugestão para outros trabalhos de investigação.

Esta investigação pode contribuir para o currículo, evidenciando aprendizagens que podem ser promovidas nas crianças no espaço exterior. Estima-se que o trabalho desenvolvido poderá ajudar a consciencializar decisores políticos e profissionais de educação quanto à pertinência deste tema e da sua exploração no ensino de forma mais consistente e explícita. É importante possibilitar todas as oportunidades deste espaço: “o espaço exterior é um local muito rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças” (Ganhão, 2017, p. 41).

O espaço exterior requer da parte dos profissionais um “novo olhar” para explorar todas as suas potencialidades na promoção de aprendizagens e no desenvolvimento das crianças com as quais trabalham no seu quotidiano, aproveitando a motivação e o interesse intrínsecos que este proporciona às crianças, “sentindo e crescendo com elas fora de portas”.

### **Referências bibliográficas**

- Albuquerque, M. (2007). *Os Recreios dos Jardins-de-Infância do Concelho de Tarouca*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Alves, S. (2012). *Brincar e aprender no espaço exterior*. Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Antunes, C. (2015). *Exterior(izando) Aprendizagens*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra. Coimbra.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação - IIª Série*, 4, 127-140.

- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero americana de Educación*, 72, 85-104.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo, A., Duque, I., & Pinho, 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*, Extra, 10, 111- 117.
- Council for learning outside of classroom (2009). *Benefits for Early Years of Learning Outside the Classroom*. Shrewsbury: Council for learning outside of classroom. Disponível em <http://www.lotc.org.uk/>
- Cunha, A. (2017). *A importância do espaço exterior como espaço lúdico e de aprendizagem*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Jean Piaget. Almada.
- Cruz, A. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Cruz, I. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço recreio: Um estudo desenvolvido em escolas do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa.
- Damas, M. J., & De Ketele, J. (1985). *Observar para Avaliar*. Lisboa: Almedina.
- Department for Education and Skills (2006). *Learning Outside the Classroom- MANIFESTO*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Espadilha, S. (2017). *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer? - Um estudo sobre a importância do espaço exterior no jardim de infância*. Relatório de Prática Profissional Supervisionada. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, Lisboa: APEI, 12-13.
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2),111- 117.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 22-44.
- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real*. Porto Alegre: Penso.
- Learning and teaching Scotland (2010). *Curriculum for excellence through outdoor learning*. Glasgow-UK: Learning and teaching Scotland. Disponível em: <https://education.gov.scot/Documents/cfe-through-outdoor-learning.pdf>

- Ministério da Educação (1991). *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motora*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (1994). *Programa do Estudo do Meio*. Direção-Geral da Educação.
- Miranda, R. J. P (2006). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa.
- Norfolk County Council (2009). *Early Years Outdoor Learning. A Toolkit for Developing Early Years Outdoor Provision*. North Norfolk, England: Norfolk Schools.
- NAEYC (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education) (1997). *The value of school recess and outdoor play*. Documento da NAEYC. Disponível em <http://www.peacefulplaygrounds.com/pdf/right-to-recess/recess-importance-of-play.pdf>.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e prática* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Quivy, R., & Campenhout, L. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In Machado J. & Alves J., (org.). *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME). Porto.
- Sá, A. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender*. Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto da Educação. Universidade do Minho. Minho.
- Santos, A. (2017). *À redescoberta do espaço exterior*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra. Coimbra
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, I. S, Ana Luísa Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e Metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- White, J. (2011). Capturing the difference. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications, Ltd.

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro - Aprova o Regulamento que Estabelece as Condições de Segurança a Observar na Localização, Implantação, Concepção e Organização Funcional dos Espaços de Jogo e Recreio, Respectivo Equipamento e Superfícies de Impacte. *Diário da República n.º 298/1997*, Série I-A de 1997-12-27 (N.º 379 de 1997-12-27), 6804 – 6811. ELI: [https://dre.pt/pesquisa/-/search/421028/details/maximized?print\\_preview=print-preview](https://dre.pt/pesquisa/-/search/421028/details/maximized?print_preview=print-preview)

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto - Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.