



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

**Brincar ao Ar Livre: A influência de materiais não estruturados  
no comportamento lúdico-motor das crianças**

Clara Isabel da Silva Ferreira





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Clara Isabel da Silva Ferreira

# **RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

**Brincar ao Ar Livre: A influência de materiais não estruturados  
no comportamento lúdico-motor das crianças**

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Doutora Inês Peixoto Silva  
Doutora Linda Maria Balinha Saraiva

Outubro de 2025

## **AGRADECIMENTOS**

A concretização deste trabalho terminou, mas este percurso não poderia ser encerrado sem antes agradecer a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta contribuíram para que fosse possível alcançar uma das etapas mais bonitas e importantes da minha vida, ser Educadora/Professora!

Em primeiro lugar, agradeço ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo, nomeadamente à Escola Superior de Educação, instituição que me acolheu ao longo destes seis anos e que se tornou uma segunda casa. Foram anos marcados de desafios, conquistas e alegrias, que ficarão para sempre na minha memória.

Às minhas orientadoras, Professora Inês Peixoto Silva e Professora Linda Maria Balinha Saraiva, o meu sincero obrigado pela atenção, carinho, disponibilidade e partilha de todos os conhecimentos que se refletem neste relatório. À professora Inês Silva, deixo um agradecimento especial por nunca ter desistido de mim e por me ter acompanhado de forma tão próxima neste caminho.

A todos os professores que se cruzaram no meu caminho, desde os que estiveram na instituição, aos educadores e professores, que me acompanharam nos estágios, pois com cada um aprendi e cresci, guardando-os como referência para a minha vida profissional. Um agradecimento especial à professora Ana Rodrigues, professora cooperante do meu último estágio, que sem dúvida me marcou, além de cooperante, foi uma verdadeira amiga.

A toda a minha família, em especial ao meu Pai, à minha Mãe, ao Bruno, à Benedita, à Tia São e à Tia Bina, agradeço por me mostrarem que desistir nunca era opção e por estarem sempre presentes em todos os momentos.

Ao meu namorado Luís, companheiro de todas as horas, obrigada por me ajudares em todas as adversidades, por dares os melhores conselhos, por seres a confiança e apoio incondicional e acima de tudo por toda a paciência e amor.

À minha amiga Catarina, obrigada por lutes ao meu lado diariamente, pelas partilhas de estudo, pelos risos e nervosismos e por todas as conquistas. Uma amizade para a vida!

Às amigas que Viana me deu Eliana, Elsa, Ana Alice, Cláudia e Gabriela, ficam os agradecimentos de todas as horas de convívio, partilha, estudo e pelas memoráveis jogadas de cartas nos tempos livres.

Às minhas amigas de sempre Vera, Anne e Carmo que apesar da distância foram um grande apoio para mim.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças que fizeram parte deste percurso. Foi com elas que aprendi, cresci e me tornei uma pessoa e futura profissional mais completa. Ficarão eternizadas no meu coração.

Que privilégio foi e é poder caminhar com todas estas pessoas ao longo desta jornada!

“Quem Gosta vem, quem Ama fica!” Viana ficará sempre comigo!

## RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Brincar ao ar livre com materiais não estruturados assume uma importância fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois proporciona experiências inovadoras e criativas. Por serem materiais sem fim definido, as crianças podem atribuir-lhes novas finalidades, estimulando a imaginação, a exploração e a resolução de problemas. Neste contexto, desenvolveu-se a presente investigação com o seguinte objetivo geral do estudo: identificar os padrões e os comportamentos lúdico-motores de brincadeiras das crianças, evidenciados através da utilização de materiais naturais e não estruturados num ambiente natural ao ar livre. Participou um grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade de um jardim de infância do município de Viana do Castelo. Este é um estudo misto com abordagens quantitativas e qualitativas. Como instrumentos e técnicas de recolha de dados recorreu-se à observação não participante, a registos audiovisuais, a escala estruturada de observação do comportamento lúdico-motor, ao diário de campo, e aos grupos focais. Os resultados demonstraram um aumento significativo das atividades simbólicas e manipulativas evidenciando que os materiais não estruturados potenciam criatividade e imaginação. Destaca-se o interesse demonstrado pelas crianças na exploração da lama, confirmando a importância do contacto direto com os elementos não estruturados. Os comportamentos lúdico-motores indicam que houve um aumento da diversificação de brincadeiras e o enriquecimento de novas experiências. Conclui-se que é essencial disponibilizar os materiais não estruturados nas brincadeiras no espaço exterior, de forma a proporcionar aprendizagens significativas e enriquecedoras para o desenvolvimento integral das crianças.

**Palavras-chave:** Ar livre; Brincar não estruturado; Comportamento lúdico-motor; Materiais não estruturados.

## **ABSTRACT**

This report was developed within the Supervised Teaching Practice (PES) curricular unit of the Master's degree in Preschool Education and Primary Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo (ESE-IPVC). Outdoor play with unstructured materials is fundamental to children's comprehensive development, as it provides innovative and creative experiences. Because these materials have no defined purpose, children can give them new uses, stimulating their imagination, exploration, and problem-solving skills. In this context, this research was developed with the following general objective: to identify children's play patterns and play behaviors, evidenced through the use of natural and unstructured materials in a natural outdoor environment. A group of twenty-five children, aged three to five, from a kindergarten in the municipality of Viana do Castelo participated. This is a mixed study with both quantitative and qualitative approaches. Non-participant observation, audiovisual recordings, a structured scale for observing playful motor behavior, field diaries, and focus groups were used as data collection tools and techniques. The results demonstrated a significant increase in symbolic and manipulative activities, demonstrating that unstructured materials foster creativity and imagination. The children's interest in exploring the mud stands out, confirming the importance of direct contact with unstructured elements. Playful motor behaviors indicate an increase in play diversification and enrichment of new experiences. The conclusion is that providing unstructured materials during outdoor play is crucial for fostering to foster meaningful and enriching learning that supports children's overall development.

**Keywords:** Outdoors; Unstructured Play; Playful Motor Behavior; Unstructured Materials.

## Índice

|                                                                          |           |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|
| AGRADECIMENTOS .....                                                     | i         |
| RESUMO.....                                                              | iii       |
| ABSTRACT .....                                                           | iv        |
| ÍNDICE DE FIGURAS.....                                                   | vii       |
| ÍNDICE DE TABELAS .....                                                  | ix        |
| LISTA DE ABREVIATURAS .....                                              | x         |
| INTRODUÇÃO.....                                                          | 1         |
| <b>CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....</b>         | <b>2</b>  |
| Caracterização do Contexto Educativo do Pré-escolar .....                | 2         |
| Caraterização do estabelecimento .....                                   | 2         |
| Caraterização da sala .....                                              | 4         |
| Caraterização do grupo .....                                             | 9         |
| Percurso de Intervenção Educativa no Pré-escolar .....                   | 11        |
| Caracterização do Contexto Educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico ..... | 16        |
| Caraterização do estabelecimento .....                                   | 16        |
| Caraterização da Sala e Horário de Turma .....                           | 18        |
| Horário da Turma.....                                                    | 20        |
| Caraterização do grupo .....                                             | 21        |
| Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....    | 23        |
| <b>CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>                      | <b>30</b> |
| Contextualização e pertinência do estudo .....                           | 30        |
| Objetivos da Investigação .....                                          | 32        |
| Fundamentação Teórica.....                                               | 33        |
| Os impactos do brincar no processo do desenvolvimento infantil .....     | 33        |
| Brincar em espaços exteriores e naturais .....                           | 34        |
| Importância de materiais não estruturados nas brincadeiras .....         | 37        |
| Brincar com elementos naturais .....                                     | 39        |
| Estudos Empíricos.....                                                   | 42        |
| Metodologia.....                                                         | 46        |
| Opções de carácter metodológico.....                                     | 46        |

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Caracterização da amostra .....                                                 | 47        |
| Instrumentos e procedimentos de recolha de dados .....                          | 47        |
| Tratamento dos dados.....                                                       | 54        |
| Fases do estudo e calendarização .....                                          | 55        |
| Descrição da intervenção .....                                                  | 56        |
| Apresentação e discussão dos resultados .....                                   | 59        |
| Conclusões .....                                                                | 92        |
| Limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras .....            | 94        |
| <b>CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.</b> | <b>96</b> |
| Referências Bibliográficas .....                                                | 100       |
| Anexos.....                                                                     | 109       |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1:</b> Planta da sala do Pré-escolar.....                                                                                                                                 | 4  |
| <b>Figura 2:</b> Espaço do registo das rotinas .....                                                                                                                                | 5  |
| <b>Figura 3:</b> Espaço da casinha .....                                                                                                                                            | 6  |
| <b>Figura 4:</b> Espaço das Construções .....                                                                                                                                       | 6  |
| <b>Figura 5:</b> Espaço da pintura .....                                                                                                                                            | 7  |
| <b>Figura 6:</b> Espaço do quadro branco .....                                                                                                                                      | 7  |
| <b>Figura 7:</b> Espaço dos jogos de mesa .....                                                                                                                                     | 8  |
| <b>Figura 8:</b> Espaço da biblioteca (esq.); Espaço do computador (dir.) .....                                                                                                     | 8  |
| <b>Figura 9:</b> Hall de entrada da sala do 3.º ano .....                                                                                                                           | 16 |
| <b>Figura 10:</b> Casa de banho dos alunos .....                                                                                                                                    | 17 |
| <b>Figura 11:</b> Sala de aula do 3.º ano .....                                                                                                                                     | 18 |
| <b>Figura 12:</b> Planta da sala do 1.CEB.....                                                                                                                                      | 19 |
| <b>Figura 13:</b> Horário da turma do 3.º ano .....                                                                                                                                 | 21 |
| <b>Figura 14:</b> Chuva de ideias.....                                                                                                                                              | 56 |
| <b>Figura 15:</b> Kits 1,2 e 3 - Primeira Implementação .....                                                                                                                       | 57 |
| <b>Figura 16:</b> Kits 1,2 e 3 - Segunda Implementação .....                                                                                                                        | 58 |
| <b>Figura 17:</b> Kits 1,2 e 3 - Terceira Implementação .....                                                                                                                       | 58 |
| <b>Figura 18:</b> Representação gráfica- Respostas à questão “O que gostas de fazer no exterior?” antes e após a intervenção.....                                                   | 83 |
| <b>Figura 19:</b> Representação gráfica- Respostas à questão “Com que materiais brincas lá fora?” antes e após a intervenção .....                                                  | 84 |
| <b>Figura 20:</b> Representação gráfica- Respostas à questão “Se pudesses escolher, o que gostarias de ter no exterior que não existe atualmente?” antes e após a intervenção. .... | 86 |
| <b>Figura 21:</b> Representação gráfica- Respostas à questão “Qual é o espaço/sítio que mais gostas no exterior?” antes e após a intervenção .....                                  | 87 |
| <b>Figura 22:</b> Representação gráfica- Respostas à questão “Se estivesse frio ou a chover preferias brincar fora ou dentro da escola?” antes e após a intervenção .....           | 88 |
| <b>Figura 23:</b> Representação gráfica- Respostas à questão “Qual foi o material que gostaste mais?” antes e após a intervenção .....                                              | 89 |

|                                                                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 24:</b> Representação gráfica- Respostas à questão “O que gostaste mais de fazer?”<br>antes e após a intervenção ..... | 90 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## ÍNDICE DE TABELAS

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1:</b> Quadro síntese dos estudos empíricos .....                                                    | 44 |
| <b>Tabela 2:</b> Fases do estudo e calendarização.....                                                         | 55 |
| <b>Tabela 3:</b> Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em comportamentos motores.....           | 59 |
| <b>Tabela 4:</b> Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em diferentes tipos de jogo .....        | 61 |
| <b>Tabela 5:</b> Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em atividades variadas.....              | 63 |
| <b>Tabela 6:</b> Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em diferentes formas de organização..... | 64 |
| <b>Tabela 7:</b> Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em comportamentos sociais.....           | 65 |
| <b>Tabela 8:</b> Observação 1 – Kit 1- Lama.....                                                               | 67 |
| <b>Tabela 9:</b> Observação 1 – Kit 2- Elementos Naturais.....                                                 | 68 |
| <b>Tabela 10:</b> Observação 1 – Kit 3- Elementos Diversos.....                                                | 69 |
| <b>Tabela 11:</b> Observação 2 – Kit 1- Kit Lama .....                                                         | 70 |
| <b>Tabela 12:</b> Observação 2 – Kit 2- Kit Elementos Naturais .....                                           | 72 |
| <b>Tabela 13:</b> Observação 2 – Kit 3- Elementos Diversos.....                                                | 74 |
| <b>Tabela 14:</b> Observação 3 – Kit 1- Lama.....                                                              | 75 |
| <b>Tabela 15:</b> Observação 3 – Kit 2- Elementos Naturais.....                                                | 77 |
| <b>Tabela 16:</b> Observação 3 – Kit 3- Elementos Diversos.....                                                | 78 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AAAF-** Atividades de Animação e Apoio à Família

**AEC-** Atividades de Enriquecimento Curricular

**ATL** – Atividades de tempos livres

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

**PES-** Prática de Ensino Supervisionada

**1.º CEB-** 1.º Ciclo do Ensino Básico

**OCEPE-** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**JI-** Jardim de Infância

**WHO-** World Health Organization

**EE-** Encarregado de Educação

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da ESE-IPVC. Ao longo deste relatório é descrito todo o percurso e trabalho realizado nos diferentes contextos de estágio, bem como o trabalho de investigação desenvolvido no contexto da Educação Pré-Escolar.

Relativamente à sua organização, este encontra-se estruturado em três capítulos: (I) Caracterização dos Contextos e os Percursos de Intervenção Educativa; (II) Trabalho de Investigação; (III) Reflexão global do trabalho desenvolvido na PES; seguida das referências bibliográficas.

O primeiro capítulo apresenta a caracterização dos contextos onde decorreu a PES, caracterizando o agrupamento de escolas, o meio envolvente, a instituição, a sala, as rotinas/horário, o grupo e o respetivo percurso de intervenção, destacando as áreas de conteúdo que foram trabalhadas.

O segundo capítulo integra a fundamentação teórica, as opções metodológicas adotadas, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, bem como a apresentação, análise e discussão dos resultados. Neste capítulo são igualmente descritas as conclusões, as limitações e recomendações para investigações futuras.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta uma reflexão global sobre a PES, onde é descrita toda a experiência vivenciada nos dois contextos educativos, destacando as aprendizagens e desafios que marcaram o percurso.

## **CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Os contextos educativos onde foi realizada a PES, tanto da educação pré-escolar como do 1.ºCEB estão localizados em duas das vinte e sete freguesias do concelho de Viana do Castelo. Esta cidade, situada no litoral norte de Portugal, junto à foz do rio Lima, pertence à região do Alto Minho, sendo delimitada por Ponte de Lima (a este), Caminha (a norte), Barcelos e Esposende (a sul) e pelo Oceano Atlântico (a oeste). A área territorial desta cidade é de aproximadamente 314 km<sup>2</sup>, com 83 409 habitantes (Instituto Nacional de Estatística (INE), 2021).

As tradições desta cidade coexistem com o seu desenvolvimento moderno, destacando-se setores como a indústria naval, o turismo, com pontos de interesse como o Santuário de Santa Luzia e o Navio-Hospital Gil Eanes, e as energias renováveis (ex.: energia eólica). É importante referir que é nesta cidade que se celebra a romaria considerada a mais bonita do país, a festa em honra de Nossa Senhora d'Agonia, que envolve trajes típicos, filigrana, desfile de barcos e manifestações religiosas (Martins et al., 2000).

O concelho apresenta uma rede educativa sólida, composta por vários agrupamentos de escolas distribuídos pelas freguesias, nomeadamente o Agrupamento de Escolas de: Monte da Ola, Barroselas, da Abelheira, de Arga e Lima, Pintor José de Brito, de Santa Maria Maior e o de Monserrate. Estes oferecem uma vasta oferta educativa, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, bem como o ensino profissional e superior (Instituto Politécnico de Viana do Castelo).

### **Caracterização do Contexto Educativo do Pré-escolar**

#### **Caraterização do estabelecimento**

O contexto educativo onde foi realizada a PES na educação pré-escolar pertence a um dos Agrupamento de Escolas do concelho de Viana do Castelo, composto por um Jardim de Infância (JI) e a valência do 1.º CEB. Como fazem parte do mesmo edifício, existem espaços partilhados por todas as crianças, tais como o refeitório, as casas de

banho, o alpendre e a zona exterior. Estes espaços comuns tinham uma organização de horários, de forma a serem utilizados alternadamente por todas as crianças.

O JI tem capacidade para 50 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. O horário de funcionamento da instituição é das 7h50 até às 18h30, sendo que o horário letivo termina às 15h30. Dispõe de diversas áreas interiores e exteriores. O edifício, de dois pisos, inclui duas salas de pré-escolar, um *hall* de apoio, uma bancada com uma pia, uma zona de cabides, casas de banho para crianças e adultos, a cozinha, o refeitório, uma sala destinada ao pessoal docente e não docente e a uma sala de reuniões. No piso superior encontram-se quatro salas de aula do 1.º CEB, casas de banho, uma pequena biblioteca e um gabinete para os docentes. Esta escola tem duas entradas, uma para as crianças do JI e outra por onde as crianças do 1.º CEB entram (alpendre). Na entrada destinada às crianças do JI, existem duas salas que servem de apoio às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) sendo também utilizadas na receção das crianças de manhã, na hora do almoço e no final do dia.

O espaço exterior é amplo e proporciona o desenvolvimento holístico de todas as crianças. Segundo Hanscom (2018), o exterior permite “experiências de brincadeiras e de exploração de sentidos” (p.118). Neste espaço, é possível encontrar um parque infantil com um baloiço, dois escorregas, duas casas, dois molas cavalos, onde o chão é composto por areia. Logo à esquerda do parque infantil, existe uma casa da árvore (“Casa dos Sonhos”), uma horta intergeracional (“Horta dos Avós e Netos”), uma zona de compostagem e uma zona com mesas e bancos (“Zona da Floresta”).

A equipa da instituição é composta por duas educadoras, quatro docentes do 1.ºCEB (uma por cada ano de escolaridade), um professor de educação especial, um professor de inglês, dois professores coadjuvantes, professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), duas cozinheiras, seis assistentes operacionais e uma tarefeira. Os recursos materiais disponíveis são uma fotocopiadora, material de laboratório, equipamento informático e material de Música e de Educação Física. Os recursos financeiros provêm do Ministério da Educação e da Câmara Municipal.

## Caraterização da sala

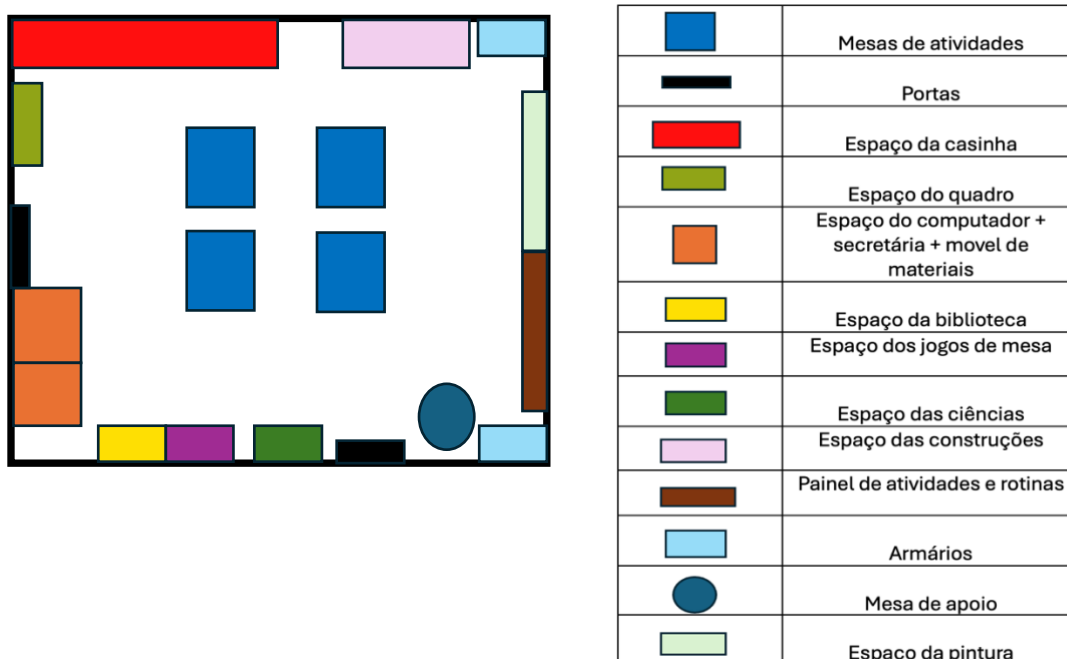
A sala tem capacidade para acolher vinte e cinco crianças e é considerada de dimensões médias. Neste espaço, existem duas janelas grandes que permitem a entrada de luz solar, um quadro branco onde se regista a data e outras informações diárias, dois armários, uma cómoda com materiais para atividades e uma mesa com o computador de apoio à educadora. Ao fundo da sala, há dois grandes quadros de cortiça para o registo das estações do ano, os dias da semana, as áreas de trabalho, o calendário mensal, os aniversários e uma área dedicada à pintura. As mesas estão organizadas em quatro grupos, sendo que em dois grupos estão as crianças mais pequenas e nos outros dois grupos estão as crianças médias e finalistas. Em cima de cada grupo de mesas, estão dispostas caixas individuais das crianças com as fotos, que contêm lápis de cor, de forma às crianças as alcançarem assim que necessitem.

A organização da sala é importante para proporcionar um bom ambiente educativo. Segundo Silva et al. (2016), este espaço é o “suporte do desenvolvimento curricular” e por isso, deve dispor de materiais organizados, bem como a adequada distribuição do tempo e dos espaços para favorecer a aprendizagem (p.24).

Para uma melhor perceção da disposição e organização da sala, encontra-se de seguida a sua planta:

Figura 1

*Planta da sala do Pré-escolar*



A sala encontra-se dividida em 11 áreas distintas, de forma a promover a autonomia, a aprendizagem ativa e o desenvolvimento global das crianças. Cada espaço está equipado com materiais adequados à idade e ao nível de desenvolvimento do grupo, estando todo o material adaptado à altura das crianças e todas as áreas estão identificadas com imagens.

O espaço do registo das rotinas (Figura 2

*Espaço do registo das rotinas*

**Figura 3**

Espaço da casinha**Figura 2)**, localiza-se junto ao quadro de cortiça fazendo parte de um ponto central na dinâmica diária da sala. Neste, estão organizados o quadro de presenças com as fotografias das crianças, o mapa do tempo, os dias da semana identificados por **Figura 4** cores para facilitar a compreensão das *Espaço do registo das rotinas* crianças mais novas, o calendário mensal, que é preenchido todos os dias pelo chefe do dia, o mapa das áreas de trabalho, os aniversários, as regras da sala e as estações do ano, que são atualizadas conforme a mudança.



O espaço da casinha (Figura 3

*Espaço da casinha*

**Figura 4**

Espaço das Construções**Figura 3**), está devidamente equipado com uma cozinha de madeira e diversos materiais que representam a realidade, como alimentos de brincar, utensílios de cozinha, mesa, bancos, bonecos e peças de vestuário, permitindo que as crianças desenvolvam o jogo simbólico, recriando situações do cotidiano.

**Figura 7**

*Espaço da casinha*



O espaço da plasticina dispõe de diferentes cores de plasticina e instrumentos próprios, estimulando a motricidade fina através da modelagem.

O espaço das construções (Figura 4

*Espaço das Construções*

**Figura 5**

Espaço da pintura**Figura 4**) está organizado com uma grande variedade de materiais, tais como legos, figuras de animais, blocos de madeira, materiais de construção e de empilhamento.

**Figura 10**

*Espaço das Construções*



O espaço da pintura (Figura 5)

*Espaço da pintura*

**Figura 6**

Espaço do quadro branco**Figura 5)** encontra-se no quadro expositor de cortiça, está equipado com tintas, pincéis, rolos, paletas, esponjas e folhas, estimulando assim a expressão artística e a coordenação motora das crianças. Também para promover os mesmos interesses, existe o espaço do desenho que se realiza em cima das mesas de atividades e oferece à criança, lápis de cor, lápis de cera e folhas de papel.

**Figura 13**

*Espaço da pintura*



O espaço do quadro branco (Figura 6)

*Espaço do quadro branco*

**Figura 7**

Espaço dos jogos de mesa**Figura 6)** é também utilizado por todas as crianças e em momentos em que a educadora necessita de recorrer à explicação de alguma atividade em concreto. Este está equipado com letras e números com imans e canetas próprias para serem utilizadas no quadro.

**Figura 16**

*Espaço do quadro branco*



O espaço do recorte e colagem está equipado com tesouras adaptadas, colas líquidas, papéis variados, revistas, entre outros materiais, permitindo às crianças criar composições livres e promover a motricidade fina.

O espaço das ciências está equipado com uma mesa de luz, um microscópio infantil, tubos de ensaio, frascos com materiais naturais e outros objetos de observação, incentivando a criança a criar contacto com o método científico na observação e experimentação.

O espaço dos jogos de mesa (Figura 7

*Espaço dos jogos de mesa*

**Figura 8**

Espaço da biblioteca (esq.); Espaço do computador (dir.)**Figura 7)** é composto por jogos para as diferentes faixas etárias que permitem explorar diversas áreas, tais como os puzzles, jogos de associação, jogos de consciência corporal e jogos de encaixe.

**Figura 19**

*Espaço dos jogos de mesa*



O espaço da biblioteca (Figura 8)

*Espaço da biblioteca (esq.); Espaço do computador (dir.)*

**Figura 9**

Hall de entrada da sala do 3.º ano **Figura 8)** com livros de literatura infantil e o espaço do computador (Figura 8

*Espaço da biblioteca (esq.); Espaço do computador (dir.)*

**Figura 9**

Hall de entrada da sala do 3.º ano **Figura 8)**, que é utilizado pontualmente, apenas para visualização de vídeos didáticos e histórias interativas, estando sempre sob supervisão do adulto.

**Figura 22**

*Espaço da biblioteca (esq.); Espaço do computador (dir.)*



Cada uma destas áreas desempenha um papel essencial no desenvolvimento das competências das crianças, proporcionando-lhes experiências diversificadas para o seu crescimento pessoal, social e cognitivo. A forma como a sala está estruturada permite que as crianças explorem livremente os seus interesses, desenvolvam autonomia e construam aprendizagens significativas para proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral (Silva et al., 2016).

A rotina do grupo iniciava-se às 7h30, com a receção das crianças que decorria até às 9h00. Às 9h20 realizavam-se as tarefas da manhã, incluindo a canção dos bons dias, a marcação do tempo, o registo da data e a contagem das crianças que estão presentes. De seguida, cada criança escolhia a área onde queria brincar, promovendo assim a exploração livre.

O momento do planeamento ocorria às 9h50, em grande grupo, de forma que todas as crianças fiquem a par das atividades previstas. Este momento contribui para o seu bem-estar, permitindo que sejam protagonistas das suas aprendizagens, através das interações e experiências vividas no dia a dia (Pereira, 2021). Às 10h15 ocorria o lanche da manhã, seguido da higiene e de momentos de aprendizagem livre ou de uma atividade planeada. Antes do almoço, o chefe do dia tocava um instrumento musical para que as crianças arrumassem a sala, de forma a garantir a rotina na sala e nas crianças. É importante salientar que nestas áreas, todas as crianças são estimuladas a fazerem trocas, mas todas faziam a exploração das mesmas, de forma livre.

Entre as 11h50 e as 13h30, as crianças almoçam com o apoio da equipa educativa e, depois, são encaminhadas para as AAAF ficando encarregues a outras auxiliares destinadas a este apoio.

A tarde inicia-se às 13h30, com um momento de retorno à calma, através de uma música ou de um diálogo. Seguem-se atividades temáticas, tais como a conclusão das tarefas iniciadas de manhã ou as crianças vão para as aprendizagens livres. Às 15h00, as crianças fazem a higiene, tiram a bata e dirigem-se para a cantina para lanchar e beber o leite escolar. Posteriormente, vão para a sala das AAAF, onde permanecem até à hora de regressarem a casa.

## **Caraterização do grupo**

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, das quais dez tinham três anos de idade, sete do sexo masculino e três do sexo feminino; cinco crianças tinham quatro anos de idade, três do sexo masculino e dois do sexo feminino; e dez crianças de cinco anos de idade, seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Trata-se de um grupo heterogéneo nas idades, interesses, motivações e nível de desenvolvimento.

Inicialmente, as crianças mais novas tiveram dificuldade na adaptação às rotinas, mas com o passar do tempo todas se sentiram seguras e integradas, o que facilitou novas aprendizagens. Durante a observação, constatou-se que as crianças mais velhas eram ativas, comunicativas e motivadas, no entanto, ainda precisavam de desenvolver a autonomia, a motricidade fina, a linguagem, a resolução de problemas e o desempenho motor. Estas demonstravam interesse pela matemática e já escreviam o nome e a data, embora apresentassem dificuldades de concentração e hábitos de organização.

As crianças de quatro anos eram curiosas, interessadas e aceitavam de forma positiva as atividades planeadas. No entanto, apresentavam dificuldades na pega do lápis, do pincel e da tesoura, bem como em estar atentas às atividades propostas. Tal como as crianças mais velhas, estas ainda apresentavam limitações na linguagem e necessitavam de apoio para resolver problemas.

As crianças de três anos estavam na altura a aprender a interagir com o grupo e a adaptar-se às rotinas. Estas preferiam brincar na modelagem, na casinha e nas construções, mudando frequentemente de área. Apresentavam um tempo de atenção reduzido, pouca autonomia na higiene e na alimentação, e dificuldades na articulação das palavras. Duas crianças ainda usavam fralda e uma utilizava chupeta.

No geral, relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, o grupo de crianças no trabalho educativo demonstra uma interação positiva uns com os outros, baseada na interajuda e companheirismo nas práticas realizadas. Todas em geral têm plena noção de que são um ser único, construindo diariamente a sua identidade através de ensinamentos e interações. Em relação à Área de Expressão e Comunicação, as crianças que complementam o grupo, através do brincar, já relacionam os diferentes domínios à

sua preferência e embora possuam as dificuldades apresentadas anteriormente, o seu dia a dia é pensado no seu desenvolvimento.

Ao longo da intervenção, foram propostas atividades pedagógicas diversificadas, com o propósito de proporcionar ao grupo um desenvolvimento integral e harmonioso, tentando sempre ir ao encontro das necessidades, interesses e motivações das crianças.

### **Percurso de Intervenção Educativa no Pré-escolar**

A PES, no contexto de Jardim de Infância, foi realizada ao longo de dezasseis semanas, sendo que três semanas foram dedicadas à observação das rotinas e atividades e treze semanas à intervenção e colaboração com o par pedagógico. Estas intervenções decorreram, maioritariamente, às segundas, terças e quartas-feiras, exceto durante as duas semanas intensivas, cuja regência foi alternada, uma semana sob a minha responsabilidade e outra sob a responsabilidade do meu par pedagógico.

Ao longo das três semanas de observação, foi possível compreender quais as rotinas estabelecidas no grupo, os interesses, as necessidades e os níveis de desenvolvimento, bem como as metodologias e estratégias utilizadas pela educadora. Esta fase revelou-se fundamental, pois permitiu-nos identificar as temáticas e os objetivos mais adequados às necessidades das crianças. Segundo Silva et al. (2016) é essencial observar a forma como as crianças falam, agem e interagem, pois, esta estratégia permite recolher informações relevantes para “adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução” (p.13).

Durante as semanas de implementação, as temáticas e os objetivos foram sempre articulados com a educadora cooperante e as docentes supervisoras.

Na primeira semana de implementação, foi abordada a temática do Magusto, explorando diferentes áreas de aprendizagem. A semana iniciou com a leitura da história “Maria Castanha”, que serviu como ponto de partida para introduzir a temática. Após a leitura, as crianças exploraram os elementos principais da narrativa, desenvolvendo a compreensão oral (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita). Dando seguimento à história, as crianças realizaram a leitura e interpretação de um mapa simples do espaço exterior, que as orientou numa caça às castanhas na área envolvente (Área do Conhecimento do Mundo). Depois da recolha das castanhas, foi realizada uma

contagem coletiva e classificação dos tamanhos, promovendo a exploração de conceitos matemáticos como o sentido do número e consciência da relação numérica (Domínio da Matemática). Ainda neste domínio, foi elaborado um jogo do bingo, onde as crianças tinham de identificar e associar imagens alusivas ao Magusto (uma castanha, um ouriço, uma fogueira) aos cartões distribuídos. Além disso, realizaram uma atividade de reconhecimento de padrões, relacionando imagens específicas com os respectivos cartões. No Domínio da Educação Física, foram dinamizados jogos tradicionais associados ao Magusto, como a corrida de sacos, o equilíbrio das castanhas na colher, o lançamento da bola aos pinos e tração à corda, sendo promovidos conteúdos específicos do subdomínio dos Jogos, mas também do subdomínio da Perícia e Manipulação através da exercitação de lançamentos e do transporte de objetos e do subdomínio de Deslocamentos e Equilíbrios através da exploração do salto a pés juntos. No Domínio da Educação Artística, foram explorados dois subdomínios. No subdomínio das Artes Visuais, as crianças desenvolveram a motricidade fina através do enfiação de lã em moldes de castanhas. No subdomínio da Música, o grupo criou instrumentos musicais com materiais reutilizados e acompanhou a canção “Ó Lindo Outono” com os instrumentos criados.

Na segunda semana de implementação, deu-se continuidade à temática dos Direitos das Crianças, aprofundando as aprendizagens iniciadas na semana anterior. A semana começou com a leitura da história “Meninos de Todas as Cores” (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), que serviu de base para uma reflexão sobre a diversidade cultural e a igualdade entre as crianças. No Domínio da Matemática realizou-se a atividade caça às formas geométricas, em que as crianças tiveram de identificar diferentes figuras geométricas em objetos da sala. Paralelamente, a contagem das bolas utilizadas na atividade principal de Educação Física permitiu reforçar conceitos numéricos e de quantidades. A exploração corporal e a coordenação motora foram trabalhadas no Domínio da Educação Física, através do jogo caixas com bolas coloridas, onde cada criança tinha uma caixa presa às costas contendo bolas de plástico. Ao som da música, tinham de se movimentar e saltar para que as bolas saíssem da caixa. A Área do Conhecimento do Mundo foi explorada através da criação de retratos entre pares, onde as crianças utilizaram uma moldura em cartão, papel de acetato e canetas

permanentes para desenhar o rosto do colega, observando semelhanças e diferenças entre todos. As atividades do Domínio da Educação Artística foram interligadas com as aprendizagens anteriores. No subdomínio da Música, a canção “De cores” serviu de base para a exploração do movimento e do ritmo. Para complementar, exploraram o livro “Um livro”, de Hervé Tullet, associando a cor do círculo a um movimento específico previamente definido. A criatividade e a experimentação culminaram no subdomínio das Artes Visuais, com uma atividade de pintura. As crianças desenharam figuras humanas num papel de cenário colocado no chão e, posteriormente, aplicaram a técnica de pintura com garrafa de esguicho e tiras de papel crepe, permitindo que as cores fossem absorvidas pelo papel.

Na terceira semana de implementação, correspondente à semana intensiva sob a minha orientação, deu-se continuidade à temática do Natal. A atividade principal foi a construção do pinheiro de Natal da sala, utilizando materiais reutilizáveis como caixas de cartão e elementos da natureza. A semana iniciou-se com a leitura da história “Feliz Natal, Lobo Mau”, de Clara Cunha (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), onde foram explorados os elementos paratextuais da narrativa. No Domínio da Matemática, as crianças trabalharam sequências e padrões de repetição com imagens natalícias, atividade que esteve ligada à criação das estrelas de Natal (subdomínio das Artes Visuais), utilizando a técnica de enfiamento em palhinhas de cartão para elaborar decorações para a árvore. No Domínio da Educação Física, foi realizado o percurso do Pai Natal, um circuito que promoveu os subdomínios de Deslocamentos e Equilíbrios e Perícias e Manipulações e desafiou as crianças a rastejar, a manter o equilíbrio em superfícies reduzidas (banco sueco invertido), a saltar a pés juntos e a lançar objetos a um alvo fixo. Estas aprendizagens estiveram ligadas ao subdomínio da Música, onde as crianças acompanharam a canção “Eu queria ser Pai Natal”, de Carlos Garcia com sequências de movimentos corporais. Na Área do Conhecimento do Mundo, com a chegada de um coelho à sala permitiu que as crianças aprendessem sobre as suas características e cuidados, sendo este integrado nas tarefas e rotinas durante três semanas. Ainda nesta área, as crianças exploraram os sabores típicos do Natal, através da degustação de especiarias natalícias. A ligação entre as Artes Visuais e o Conhecimento do Mundo foi reforçada com a criação de globos de neve, utilizando

copos de plástico, palhinhas e bolas de esferovite (subdomínio das Artes Visuais). Esta atividade permitiu a exploração e a observação do movimento das bolas de esferovite ao soprar ar para dentro do copo, explorando conceitos científicos como o movimento do ar.

Na quarta semana de implementação, foi explorada a temática dos Reis Magos. Na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças exploraram a viagem dos Reis Magos, utilizando um globo terrestre e um mapa mundo para localizar o percurso que os Reis realizaram. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a aprendizagem foi complementada com a apresentação da música “Dia de Reis- A história dos Reis Magos”, de Alda Casqueiro, em formato digital, e com a dramatização da história através do teatro de sombras, estabelecendo uma ligação com o subdomínio do Jogo Dramático. No Domínio da Matemática, as crianças participaram na confeção de bolos-reis, explorando as quantidades necessárias de forma a introduzir novos conceitos matemáticos como as dúzias de ovos. No Domínio da Educação Física, foi feita a atividade caça ao presente, explorando o subdomínio de Deslocamentos e Equilíbrios onde as crianças enfrentaram obstáculos como trepar, equilibrar-se em cima de pneus e cordas e rastejar, associando a experiência à jornada dos Reis Magos. No Domínio da Educação Artística, as crianças criaram coroas dos Reis Magos, utilizando a técnica de carimbagem com elementos naturais, estabelecendo uma ligação do subdomínio das Artes Visuais e da Área do Conhecimento do Mundo.

Na quinta semana de implementação, deu-se continuidade à temática do Inverno. A semana iniciou-se com a história “O Ladrão de Neve”, de Alice Hemming (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), que serviu como ponto de partida para atividades de exploração da leitura. Para complementar, as crianças criaram um marcador de livro em forma de lupa (subdomínio das Artes Visuais), com o intuito de ser utilizado no acompanhamento de ilustrações, em futuras leituras realizadas pela Educadora. No Domínio da Matemática, trabalharam a sequência e a organização de padrões, elaborando bonecos de neve através da ordenação de cartões coloridos. Além disso, realizaram uma atividade de enfiamento de cotonetes num floco de neve, promovendo a precisão manual e a contagem. Na Área do Conhecimento do Mundo, exploraram os diferentes estados físicos da água, através da experiência da solidificação

da água com tintas guache. Posteriormente, utilizaram os cubos de gelo coloridos para criar um desenho livre (subdomínio das Artes Visuais), observando a mudança do estado sólido para o estado líquido. No Domínio da Educação Física, foi criado um percurso de inverno, onde as crianças exercitaram habilidades dos subdomínios como dominar habilidades motoras fundamentais e cooperar em situações de jogo. No subdomínio da Música, as crianças criaram paisagens sonoras a partir das ilustrações do livro, associando imagens a diferentes sons.

Na sexta, última semana de implementação, deu-se continuidade à temática do corpo humano, com o foco na exploração dos sentidos. Foi apresentado o poema de Cecília Meireles sobre os cinco sentidos (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), exposto num painel, em formato A2. As crianças exploraram as características da poesia, associando imagens às diferentes partes do poema. A experiência sensorial foi aprofundada no Domínio da Matemática, através de uma prova de alimentos e especiarias com os olhos vendados, onde as crianças tiveram de associar imagens aos sabores que sentiam. No Domínio da Educação Física, exploraram o corpo através do percurso dos sentidos, onde desenvolveram habilidades do subdomínio Deslocamentos e Equilíbrios (correr, saltar a pé juntos e num só pé) e Perícia e Manipulação, através das competências lançar e transportar. Na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças realizaram um jogo de associação de imagens aos diferentes sentidos humanos. No subdomínio da Música, jogaram ao bingo dos sons, onde as crianças associaram o som à imagem. Além disso, participaram no jogo dos balões dançantes, que consistiu no movimento de balões ao som da música “Waltz No. 2”. No subdomínio das Artes Visuais, as crianças foram divididas em grupos para desenhar diferentes partes do poema, promovendo uma melhor interpretação. Para aprofundar a experiência sensorial, cada criança criou um autorretrato utilizando tintas com essências, explorando o sentido do olfato.

Desta forma, todas as semanas foram estruturadas para garantir uma aprendizagem transversal e significativa, interligando todas as áreas e domínios, promovendo o desenvolvimento holístico e integral das crianças.

## Caracterização do Contexto Educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

### Caraterização do estabelecimento

A PES, no 1.ºCEB, foi realizada numa escola pertencente a um dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Viana do Castelo, que oferece apenas a valência do 1.º CEB. Os alunos que frequentam esta instituição são, na maioria, residentes na freguesia onde a escola se localiza, havendo também casos de alunos de freguesias limítrofes.

O horário de funcionamento da escola é das 7h50 às 18h30, sendo que o horário letivo termina às 15h30.

A escola acolhe um total de 87 alunos, distribuídos da seguinte forma: 24 alunos no 1.º ano, 20 alunos no 2.º ano, 23 alunos no 3.º ano e 20 alunos no 4.º ano.

A escola dispõe de diversas áreas interiores e exteriores. O edifício escolar é único e possui dois pisos, onde a sua ligação é feita através de escadas que se situam no interior. No rés-do-chão do edifício encontram-se as salas de aula do 1.º e do 3.º ano de escolaridade. À entrada destas salas existe um hall (Figura 9

*Hall de entrada da sala do 3.º ano*

**Figura 10**

Casa de banho dos alunos**Figura 9)** onde tem cabides para os alunos colocarem os casacos e mochilas antes de entrarem para a sala, um banco feito com paletes pela professora do 3.º ano e a “Biblioland”, um projeto implementado por mim e pela minha

**Figura 25**

*Hall de entrada da sala do 3.º ano*



colega de estágio. Há ainda uma bancada com uma pia, onde os alunos podem encher as garrafas de água potável e onde são lavados materiais utilizados nas atividades.

Neste piso encontram-se ainda duas casas de banho (Figura 10

*Casa de banho dos alunos*

**Figura 11**

Sala de aula do 3.º ano**Figura 10)** para os alunos (divididas por género), duas casas de banho para adultos, a cantina, a cozinha e uma sala polivalente. No piso superior, situam-se as salas do 2.º e 4.º ano de escolaridade, duas casas de banho para os alunos, uma impressora, armários com materiais diversos, uma mesa na zona exterior das salas e um quadro branco utilizados no apoio a alunos por professores externos.

**Figura 28**

*Casa de banho dos alunos*



O espaço exterior é amplo, permitindo o acesso livre das crianças a toda a área. Um dos lados é coberto por uma zona verde, enquanto os outros três são cimentados, não existindo, no entanto, estruturas ou equipamentos fixos disponíveis no recreio. White (2013), defende que o espaço exterior é parte integrante do currículo, pois é através da exploração ativa nesse ambiente que as crianças aprendem, desenvolvem a criatividade e a curiosidade, sendo esta uma componente essencial no desenvolvimento da criança. Por esta razão é tão importante valorizar o espaço de recreio, não apenas como espaços de lazer, mas também propícios à aprendizagem.

A equipa educativa é composta por quatro docentes titulares (um por cada ano de escolaridade), quatro docentes coadjuvantes que apoiam alunos com mais

dificuldades, professores das AEC, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e três assistentes operacionais. Os recursos materiais disponíveis são uma fotocopiadora, equipamento informático e materiais pedagógicos das áreas de Matemática, Português, Estudo do Meio, Música e Educação Física. Estes recursos são fornecidos pelo Ministério da Educação e pela Câmara Municipal.

### Caraterização da Sala e Horário de Turma

A sala de aula (Figura 11)

*Sala de aula do 3.º ano*

**Figura 12**

Planta da sala do 1.º CEB **Figura 11**), deve ser um ambiente de aprendizagem, dinâmico e significativo, para que os alunos tenham a oportunidade de experimentar e criar conteúdos, de pensar criticamente, de promover o trabalho colaborativo, e de participar em projetos que envolvam a escola e a comunidade escolar (Martins et al., 2017). A sala do 3.º ano onde decorreu a PES apresentava condições favoráveis ao desenvolvimento

**Figura 31**

*Sala de aula do 3.º ano*



integral dos alunos. Era bastante iluminada, com janelas amplas em duas paredes opostas, permitindo a entrada de luz natural. As janelas estavam equipadas com cortinados que regulavam a luminosidade. O teto dispunha de quatro lâmpadas, que só eram ligadas quando necessário, privilegiando-se a luz natural.

A sala (Figura 12)

*Planta da sala do 1.º CEB*

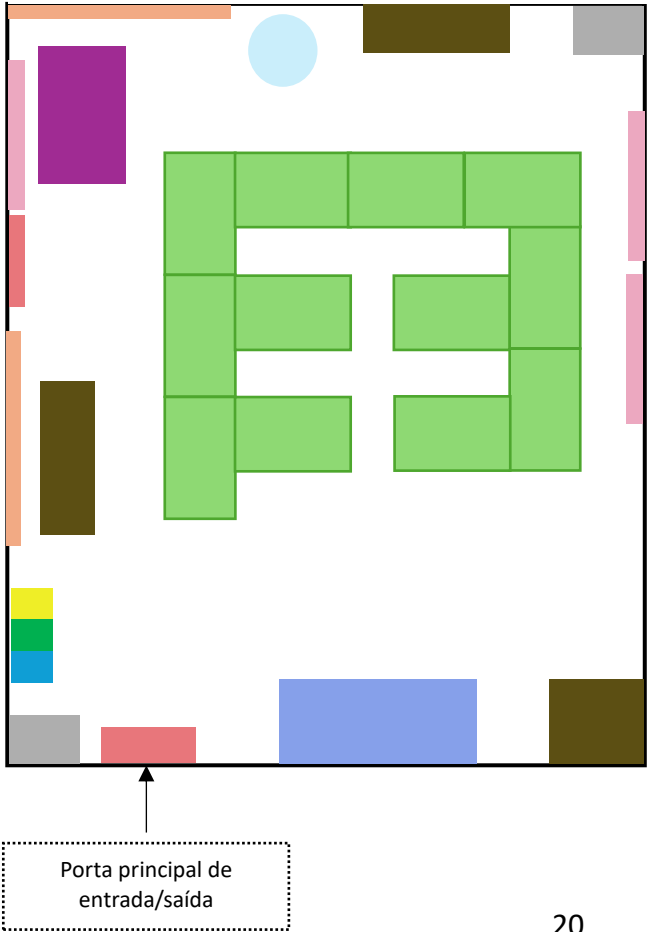
**Figura 12)** estava equipada com dezasseis mesas (doze para os alunos, uma para a professora e três de apoio), vinte e seis cadeiras, um quadro branco, um projetor, uma tela de projeção, dois quadros de cortiça onde estavam afixadas informações importantes, trabalhos dos alunos e registo dos aniversários dos alunos. Existiam também ecopontos e dois armários, um para o armazenamento de materiais necessários às atividades, como materiais de escrita, desenho, pintura e matemática, e o outro armazenava os manuais, estojos e cadernos escolares (linhas e quadriculados) dos alunos.

Durante o inverno, o aquecimento era assegurado por uma salamandra protegida por uma grade de segurança, que apenas os adultos podiam abrir.

Para uma melhor perceção da disposição e organização sala encontra-se de seguida a sua planta:

**Figura 34**

*Planta da sala do 1.º CEB*



**Legenda:**

|  |                         |
|--|-------------------------|
|  | Mesa da Professora      |
|  | Placards                |
|  | Janelas                 |
|  | Ecopontos               |
|  | Armários                |
|  | Portas de entrada/saída |
|  | Mesas de apoio          |
|  | Salamandra              |
|  | Quadro                  |
|  | Mesas dos alunos        |

A disposição da sala era flexível, permitindo reorganização para trabalhos de grupo ou diferenciadas. As mesas e as cadeiras eram facilmente movidas, e a professora alterava pontualmente os lugares dos alunos, consoante as necessidades visuais ou metodologias de observação e apoio ao trabalho dos alunos.

A mesa da professora encontrava-se num canto, na parte de trás da sala, contrastando com as disposições mais centrais noutras salas da instituição. A sala dispunha de dois computadores: um na secretária da professora e outro junto ao quadro branco, destinado à apresentação de conteúdos digitais.

O dia iniciava-se com os alunos sentados nos respetivos lugares. O “chefe do dia”, designado por ordem alfabética, distribuía os materiais necessários, cadernos e estojos. Seguidamente, os alunos registavam no caderno a lição (incluindo o nome da escola, data, cumprimento, dia da semana e o estado do tempo com um desenho).

### **Horário da Turma**

No intervalo da manhã, os alunos iam à casa de banho para fazer a sua higiene e regressavam para irem buscar os seus lanches. O chefe do dia tinha como tarefa registar numa folha, que estava afixada no *placard*, os lanches saudáveis e não saudáveis, incentivando a realizarem uma alimentação saudável diária.

O registo do comportamento era a última rotina diária. O chefe do dia dirigia-se novamente para o *placard* perguntando a cada um dos seus colegas qual era a sua autoavaliação referente ao comportamento. Para o registo, o chefe utilizava três cores: Vermelho (Mau); Amarelo (Bom); Verde (Muito Bom). Todos os alunos faziam este registo no seu caderno da escola e no caderno de casa, sendo este último assinado pelos encarregados de educação no final do mês. Os alunos que tivessem registos verdes durante a semana recebiam a cor azul na tabela e um autocolante nos cadernos, representando o bom comportamento que tiveram ao longo da semana. Por fim, o chefe do dia recolhia novamente os materiais escolares.

O horário letivo decorria das 9h00 às 15h30. O primeiro intervalo era realizado das 10h30 às 11h00 e o almoço das 12h30 às 14h00.

Às terças e sextas-feiras das 11h30 às 12h30, os alunos tinham aulas de Inglês com uma professora externa. Às quintas-feiras, das 9h00 às 11h30, deslocavam-se com a professora titular e uma assistente operacional, de autocarro, para as Piscinas Municipais de Barroselas, onde tinham natação. Às sextas-feiras, tinham ainda aula de Educação Musical, também com uma professora externa (Figura 13

*Horário da turma do 3.º ano*

**Figura 14**

Chuva de ideias**Figura 13).**

**Figura 37**

*Horário da turma do 3.º ano*

|                      | <b>2.ª Feira</b> | <b>3.ª Feira</b>   | <b>4.ª Feira</b> | <b>5.ª Feira</b> | <b>6.ª Feira</b>   |
|----------------------|------------------|--------------------|------------------|------------------|--------------------|
| <b>9:00 – 10:30</b>  | Português        | Matemática         | Português        | Natação          | APE                |
| <b>10:30 – 11:00</b> | Intervalo        |                    |                  |                  |                    |
| <b>11:00 – 11:30</b> | Matemática       | Educação Artística | Matemática       | Natação          | Inglês             |
| <b>11:30 – 12:30</b> | Matemática       | Inglês             | Matemática       | Português        | Estudo do Meio     |
| <b>12:30 – 14:00</b> | Almoço           |                    |                  |                  |                    |
| <b>14:00 – 15:30</b> | Estudo do Meio   | Português          | Educação Física  | Matemática       | Educação Artística |
| <b>15:30 – 16:00</b> | Intervalo        |                    |                  |                  |                    |
| <b>16:00 – 17:30</b> | AEC              |                    |                  |                  |                    |

**Legenda:** APE- Educação Musical

### **Caraterização do grupo**

A PES decorreu numa turma do 3.º ano, constituída por 23 alunos, dos quais 14 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Esta turma era composta por alunos de seis nacionalidades distintas: portuguesa, brasileira, moçambicana, colombiana, francesa, argentina e venezuelana. Tratava-se, assim, de um grupo heterogéneo quer ao nível das idades, interesses, motivações e do desenvolvimento.

O grupo de um modo geral era comunicativo, calmo, afetuoso e bastante empenhado nas tarefas propostas. Ocasionalmente, ocorriam episódios de comportamentos menos adequados durante o intervalo, mas, sempre que eram alertados pela professora titular, os alunos reagiam de forma positiva, demonstrando compreensão e tentavam não repetir os comportamentos. Destacava-se, igualmente, o respeito mútuo entre todos, o que promovia um ambiente de solidariedade e valores partilhados.

Na sala de aula, os alunos respeitavam todas as regras e rotinas estabelecidas, demonstrando curiosidade, envolvimento e dedicação nas atividades propostas. Apesar disso, alguns alunos apresentavam algumas dificuldades, necessitando de maior acompanhamento. Estes estavam sentados na zona da frente da sala de forma a beneficiar de um apoio maior por parte da professora titular, medida implementada pela docente, permitindo garantir um ensino mais equitativo, evitando atrasar os restantes alunos. Um dos alunos que chegou há pouco tempo ao país, recebia apoio individualizado por uma professora externa.

As principais estratégias adotadas pela professora, relacionavam-se com o incentivo da leitura e da escrita e a resolução de operações matemáticas em casa. Também optava pela utilização de metodologias relacionadas com a aprendizagem cooperativa, em que se privilegia o trabalho de grupo. Inicialmente foi notório que os alunos tinham alguma dificuldade em adaptar-se às exigências do trabalho de grupo, no entanto, com o tempo e a prática desta metodologia de trabalho, foi observada uma melhoria na postura e na colaboração dos alunos e, no final do período já se verificava um trabalho eficaz em que beneficiavam a comunicação e a partilha de tarefas.

A organização dos cadernos era, de forma geral, mais apreciada pelas meninas, observando-se menos rigor e preocupação com a apresentação por parte dos alunos do sexo masculino.

Em relação às áreas de conteúdo, embora os alunos estivessem em diferentes fases de desenvolvimento, motor e cognitivo, o que despertava maior interesse na turma eram as áreas de Educação Física e Educação Artística, especificamente nas Expressões Plásticas.

Na área de Português de um modo geral, a turma apresentava uma leitura compreensível, embora, em alguns casos, fosse necessário reforçar o treino. A escrita era a área que todos apresentavam mais dificuldades, sendo comum os erros ortográficos. Na gramática, foram abordadas novas classes de palavras e os verbos regulares e irregulares. De forma geral, os alunos compreendiam os conteúdos, conseguindo aplicar eficazmente nas atividades.

Na área da Matemática a maior parte dos alunos sentia mais dificuldade na memorização das tabuadas. Para ultrapassar esta limitação, a professora organizava concursos da tabuada e era pedido que todos treinassem em casa, para assim resolverem corretamente as tarefas.

Na área de Estudo do Meio, os alunos mostravam grande interesse nesta área curricular, revelando-se empenhados nas atividades que lhes eram propostas, inclusive sempre que era apresentado um tema novo, muitas eram as intervenções realizadas pela turma.

Uma das áreas que era explorada com muita frequência era a Educação Artística, uma vez que a professora titular era especializada na mesma, dominando diferentes técnicas e por isso os alunos sentiam entusiasmo e uma grande admiração pelo trabalho criativo em sala de aula.

Na área de Educação Física, os alunos demonstravam níveis de habilidades motoras positivas nos movimentos efetuados dentro e fora da sala de aula. Destaco duas atividades realizadas no âmbito do bloco de percursos na natureza que promoveram a transversalidade disciplinar, sendo apreciadas por todos.

Os alunos, além de todas as áreas que foram apresentadas tinham às terças e sextas-feiras aula de inglês que consta na matriz curricular do 3º ano. Às quintas-feiras de manhã eram acompanhados pela professora titular e por uma assistente operacional à natação.

Após o horário letivo, a maior parte dos alunos da turma frequentava as AEC que a escola oferecia. Fora do contexto escolar, muitos estavam envolvidos em diversas

atividades, tais como ATL (Atividades de Tempos Livres), explicações, grupo de bombos, futebol e guias.

### **Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O percurso de intervenção educativa no 1.ºCEB, teve início no dia 24 de fevereiro e decorreu durante quinze semanas, sendo que três foram dedicadas à observação e doze à intervenção, realizada de forma intercalada com a minha colega de estágio. O horário de intervenção decorreu entre as 9h00 e as 15h30, com uma pausa para o almoço entre as 12h30 e as 14h00.

As primeiras semanas de observação foram fundamentais para compreender as estratégias utilizadas pela professora cooperante, identificar as necessidades e interesses dos alunos, conhecer as rotinas da turma e observar as interações estabelecidas. Estas semanas permitiram também criar uma relação de proximidade com os alunos, transmitindo segurança, empatia e confiança com o grupo, aspetos essenciais para uma intervenção eficaz nas semanas seguintes.

A turma demonstrava ser compreensiva, respeitadora e participativa, revelando sempre disponibilidade para trabalhar. O desempenho global nas áreas curriculares era positivo, embora alguns alunos apresentassem dificuldades específicas, sendo, por isso, incentivados a realizar um estudo mais profundo em casa e aproveitar os tempos livres para reforçar as aprendizagens.

Ao longo das intervenções, foram adotadas diversas metodologias nas práticas desenvolvidas, tais como trabalhos de grupo, atividades lúdicas na execução de exercícios, e a sala de aula invertida, que consiste na distribuição de materiais aos alunos, explicação dos objetivos na realização de pesquisas e sínteses por partes dos mesmos, culminando com a apresentação dos resultados à turma. Procurou-se sempre garantir que os alunos se sentissem confortáveis e motivados no processo de aprendizagem e no seu desenvolvimento individual.

A planificação das aulas teve como referência os objetivos definidos pelo Ministério da Educação, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais do 3.º ano de escolaridade, bem como os manuais escolares adotados pela escola. Todos os conteúdos

foram articulados com a professora titular da turma e as docentes supervisoras. As semanas de implementação tiveram também em conta as comemorações assinaladas no calendário escolar bem como as atividades do plano anual de atividades, integrando-as no planeamento semanal. Assim, ao longo da descrição do presente percurso apresentar-se-ão os temas trabalhados, seguidos das áreas disciplinares e dos conteúdos abordados.

Na primeira semana de implementação, o tema desenvolvido foi o Dia do Pai. Na área de Português, os alunos exploraram o livro “Os Lápis desejam Feliz Dia do Pai” de Drew Daywalt, analisando os elementos paratextuais e identificando-os numa ficha formativa. No domínio da gramática, foram trabalhados os verbos regulares e irregulares. A partir da impressão das páginas do livro, os alunos, em grupo, registaram os verbos identificados, distinguindo-os entre regulares e irregulares. No domínio da escrita, realizaram uma ficha de caracterização do pai, onde indicaram as características, qualidades e curiosidades sobre o pai. Na área da Matemática, foram explorados os números naturais até 8000, com o apoio de uma reta numérica no quadro para promover uma maior consciencialização do valor posicional. Os alunos realizaram também a decomposição de números com uso do ábaco. Como extensão de atividade, e numa perspetiva de articulação com o pensamento computacional, foi realizado um Quizz com questões relacionadas aos conteúdos abordados. Na área de Estudo do Meio, abordou-se o ciclo da água e as transformações reversíveis através de uma experiência prática. Foi levada para a sala uma panela com água aquecida, num fogão portátil. A observação da evaporação suscitou a questão “Para onde foi a água?”, promovendo a formulação de hipóteses pelos alunos. Foram ainda abordados os estados físicos da matéria e as suas características. Quanto à área de Educação Física, foi abordado o bloco de Jogos, nomeadamente o jogo do mata, cujo objetivo principal consistia em conseguir eliminar todos os colegas da equipa adversária através do lançamento da bola a um alvo móvel, neste caso o adversário, atingindo-o nos membros inferiores. Com este jogo foram promovidos os objetivos de passar a um companheiro ou rematar de acordo com o que for melhor para o sucesso da equipa, criar linhas de passe e intercetar ou esquivar-se da bola. Em Educação Artística, os alunos decoraram ímanes com lápis de cor e cartões decorados com a pintura, para oferecer ao pai.

Na segunda semana, correspondente à semana intensiva sob a minha orientação, o tema foi a Páscoa. Na área de Português foram distribuídos pelos alunos diferentes tipos de textos (informativo, científico e narrativo) sobre o coelho e a galinha. Os alunos tinham como objetivo retirar informações mais relevantes e, em grupo, criar um cartaz com os dados recolhidos. Realizaram também a leitura cronometrada de um dos textos que foram abordados e participaram num ditado de palavras, promovendo a ortografia e a escuta ativa. No domínio da gramática, foi desenvolvido o jogo “Quem é Quem Gramatical”, com cartões sobre verbos, adjetivos, antónimos e sinónimos. Os alunos registavam as respostas corretas numa folha e, posteriormente realizaram exercícios de consolidação gramatical.

No seguimento da análise dos textos, na área de Estudo do Meio foram abordadas as características e diferenças entre os coelhos e as galinhas, os seus modos de reprodução, e a dependência que os seres vivos têm uns dos outros, realizando assim uma interligação das duas áreas curriculares. Na área de Matemática, os alunos foram organizados em grupos e, a cada grupo, foi atribuído um problema. Cada grupo discutiu as estratégias de resolução, registando-as numa folha A3. As soluções foram depois apresentadas numa mesa-redonda, promovendo o raciocínio lógico, a cooperação entre pares e a comunicação oral. Foi ainda realizado um Quizz matemático em grande grupo, com perguntas dos conteúdos abordados na unidade, com recurso à projeção no quadro branco. Na área de Educação Física os alunos realizaram um percurso na natureza, no exterior da escola. Os alunos, em grupo, leram e interpretaram um mapa do exterior da escola combinando habilidades como a corrida, deslocamentos com mudanças de direção e ainda a cooperação e trabalho em equipa. Através desta atividade, os alunos promoveram competências de orientação, mantendo a perceção da direção do ponto de partida e outros pontos de referência, deslocando-se aos diferentes locais identificados no mapa para responder às questões de cultura geral e dos diferentes conteúdos das áreas curriculares. Na área de Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais, os alunos criaram o “Copo da Páscoa”, decorando-o com colagens e pintura. Este serviu para guardar os chocolates e bolachas que foram confeccionadas por todos os alunos da escola, numa atividade que também envolveu a Matemática, ao contabilizar os ingredientes e as quantidades necessárias.

Na terceira semana de implementação, a temática foi o Dia da Mãe. Na área do Português foi lida a narrativa “A minha Mãe é a Melhor do Mundo” de Maria João Lopo de Carvalho. Após a leitura, os alunos gravaram um pequeno vídeo onde explicavam por que razão consideravam a Mãe a melhor do mundo. Estes vídeos foram entregues às Mães como uma das prendas. Analisou-se também a estrutura da banda desenhada e, na produção de escrita, os alunos criaram uma banda desenhada retratando um episódio que já tinham tido com a figura materna. Ainda nesta área os alunos conheceram um novo conteúdo gramatical, os advérbios. Foi explicado através de exemplos do quotidiano esta classe de palavras e, em simultâneo, os alunos resolveram os exercícios a partir do manual. Na área da Matemática, foram abordadas as frações, utilizando materiais manipuláveis como os discos de frações, para que fosse mais concreta e esclarecedora a explicação dada, seguidos de exercícios no manual. Em Estudo do Meio, explorou-se a unidade 7, onde os alunos foram questionados sobre a reprodução dos seres vivos, promovendo a partilha de curiosidades e conhecimentos adquiridos. Na área de Educação Física, foi abordado o bloco de jogos, sendo desta vez praticado o Jogo dos Passes, um jogo que requer atenção, habilidades básicas como os deslocamentos com mudanças de direção, lançamentos, receção e cooperação entre os colegas de equipa. Os alunos promoveram competências relacionadas com a criação de linhas de passe, marcação, desmarcação e trabalho colaborativo. Na Educação Artística, no subdomínio das artes visuais, a turma fez também o trabalho alusivo ao dia da Mãe. Todos os alunos participaram na criação de sabonetes artesanais utilizando glicerina e flores secas, como presente para o Dia da Mãe.

Na quarta semana, o foco recaiu na identidade e na interculturalidade. Na área de Português, os alunos iniciaram por uma consciencialização da identidade, através da pintura da pele do seu próprio autorretrato. O processo iniciou-se por fotografar o rosto de cada aluno, que foi posteriormente impresso. De seguida foi pedido aos alunos que com lápis de cores pintassem o seu rosto. Seguiu-se a leitura do livro “A Nossa Pele Arco-Íris”, de Manuela Molina Cruz, que promoveu o reconhecimento da diversidade cultural e das etnias, em articulação com a área de Estudo do Meio. Em grupos, posteriormente, os alunos tinham como objetivo pesquisar nos tablets da escola e escrever numa folha branca as formas de saudação e acolhimento em várias línguas. No domínio da

Gramática foram lembrados os determinantes artigos, uma vez que já foram trabalhados no 2.º ano e foi introduzido um novo conteúdo, os determinantes possessivos através de exemplos práticos. Para exercitar, os alunos através da temática da Interculturalidade, criaram frases identificando os determinantes usados. Na área da Matemática, foi feita a análise de um infográfico presente no manual que reunia dados estatísticos sobre a utilização e o impacto do plástico no meio ambiente. Foi realizada, em grande grupo, a interpretação dos dados e uma reflexão sobre a utilização dos mesmos, onde os alunos apresentaram soluções que achavam pertinentes para reduzir o seu consumo. Ao mesmo tempo, os alunos aplicaram outros conceitos matemáticos, realizando a leitura dos gráficos presentes. Na área de Educação Física, explorou-se o bloco Atividades Rítmicas Expressivas (dança), onde os alunos no espaço exterior, dançaram ao som de diferentes estilos musicais. Os passos foram ensinados progressivamente aos alunos que depois reproduziram autonomamente.

Na quinta semana, o tema foi o brincar, uma vez que nessa semana se celebrava o dia internacional do brincar. Para isso foi proposto à turma criar o dia das profissões onde este consistiu no sorteio de diferentes profissões e, todos os alunos tinham de vir para a escola encarnando, nesse dia, a profissão que tinha sido sorteada. Nesta semana, na área de Português, foi utilizada uma metodologia diferente da que ocorria, os alunos foram divididos em grupos e cada grupo tinha um conjunto de cartões da história “O Gigante Egoísta”, de Oscar Wilde, com o objetivo de reconstruir a história, trabalhando o domínio da leitura. Na gramática, os alunos abordaram um novo conteúdo, o grupo nominal e o grupo verbal, através de cartões em que parte deles continha o grupo nominal e a outra o grupo verbal e os alunos tinham de fazer a correspondência identificando as diferentes partes da frase. Na área da Matemática, foram abordados os conceitos de área recorrendo ao material matemático, os geoplanos, permitindo identificar figuras equivalentes.

Na última semana, foi celebrada a semana dos Santos Populares, em que na área da Educação Artística, os alunos criaram arcos para as marchas populares que foram recriadas no espaço exterior da escola. Os arcos eram feitos de um tubo de eletricidade e os alunos com papel crepe decoraram ao seu gosto fazendo pequenos laços para afixar no mesmo. Na área de Português, assistiram a uma apresentação PowerPoint sobre as

Marchas Populares e, no final, realizaram um ditado musical, que consistiu na entrega de uma folha com a letra da música, onde faltavam algumas palavras. Os alunos tinham de preencher os espaços em branco com as palavras, recorrendo apenas ao que ouviam através da letra da música das marchas populares. Foi ainda realizado um jogo didático intitulado “Jogo da Memória Gramatical”, onde os alunos tinham de associar as palavras dos cartões à classe gramatical, tendo como objetivo consolidar o conhecimento sobre os conteúdos abordados. Na área da Matemática, foi introduzido o conceito da multiplicação por 10, 100 ou 1000 a partir de um jogo do Scratch, articulando com o pensamento computacional. Na área de Estudo do Meio, os alunos partilharam algumas fotos e instrumentos de antigamente, uma vez que o tema da unidade, que estava a ser trabalhado, era as transformações do mundo ao longo do tempo. Houve uma partilha positiva e os alunos, mostraram grande interesse neste conteúdo, mostrando conhecimento. Para terminar, na área de Educação Física, no bloco de jogos, foi realizada a iniciação ao Râguebi, através de estações, onde os alunos tiveram a oportunidade de realizar passes, receção e intercetar os colegas conhecendo uma nova modalidade que requer habilidades motoras distintas das que normalmente são promovidas.

Durante todas as semanas de implementação, foi necessário um planeamento rigoroso, uma vez que, além do domínio dos conteúdos, é essencial ter um conhecimento científico sólido sobre as diferentes temáticas de modo a estar preparada para responder a eventuais dúvidas que os alunos possam ter. Aprendi que é fundamental ter planos alternativos, pois os imprevistos são frequentes, e devemos estar prontos para adaptar, sem perder oportunidades de aprendizagem. Todos os alunos foram valorizados e acompanhados, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Este percurso contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional e pessoal, permitindo-me compreender melhor a diversidade da sala de aula e a importância da diferenciação pedagógica.

## **CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO**

O 2.º capítulo, inicia-se com a apresentação da contextualização e a pertinência do estudo, a problemática e os objetivos da investigação. Procede a fundamentação teórica referente ao estudo, a metodologia e a análise dos dados. O capítulo termina com conclusões e limitações do estudo.

### **Contextualização e pertinência do estudo**

A carência de movimento na infância é uma preocupação crescente na sociedade atual, que têm impacto negativo na saúde física, emocional e no desenvolvimento global (World Health Organization, 2019) (WHO). O uso crescente de tecnologias, o ritmo de vida familiar cada vez mais acelerado, menos brincadeiras ao ar livre, o tempo dedicado à educação física mais reduzido contribuem para um aumento preocupante do comportamento sedentário das crianças.

Neto (2020) sublinha que o movimento é algo intrínseco à criança, constituindo a sua forma primária de pensar e aprender. É através do corpo em ação que as crianças sentem, experimentam e constroem conhecimentos. O autor utiliza o conceito de “analfabetismo motor” para designar a condição das crianças que permanecem constantemente imóveis, como acontece no sedentarismo imposto por muitas práticas escolares, limitando o seu desenvolvimento integral. Para além do movimento, o brincar livre assume igualmente um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia, criatividade, cooperação e autocontrolo. Nesse sentido, Neto (2020) defende que os adultos que convivem com as crianças devem reconhecer o brincar como uma prioridade pedagógica, promovendo ambientes que favoreçam a exploração autónoma e a confrontação com riscos controlados, indispensáveis ao seu crescimento saudável.

A World Health Organization (2019) recomenda que as crianças com menos de cinco anos realizem, pelo menos, 180 minutos de atividade física ao longo do dia, incluindo atividades vigorosas ou moderadas, e que o tempo de exposição a ecrãs não ultrapasse os 60 minutos por dia. Contudo, os dados da Direção Geral da Saúde (2021) revelam que a maioria das crianças na idade escolar não cumpre os níveis mínimos de

atividade física, estando mais de quatro horas diárias a ver televisão, a utilizar o computador ou a jogar em dispositivos portáteis.

Esta tendência de inatividade física aliada ao tempo excessivo de ecrã contribui para o aumento do sedentarismo e, conseqüentemente, para o crescimento dos índices de excesso de peso e obesidade infantil (Pereira & Lopes, 2012).

Neste contexto, uma das formas mais simples de combater estes dados é a promoção do brincar e de uma cultura motora na infância.

Brincar, assume um papel central na vida das crianças, sendo também amplamente reconhecido como uma das principais formas de aprendizagem, de desenvolvimento e de construção de saberes. Muitos são os autores (United Nations, 1959) que sustentam que o brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança, quer seja motor, cognitivo, social e emocional, existindo uma constante inter-relação entre estas dimensões.

Deste modo, os contextos familiar e escolar assumem um papel essencial na promoção desta cultura motora, contribuindo para estilos de vida mais ativos e saudáveis.

De acordo com Pereira e Silva (2021), o ambiente escolar é o local privilegiado para o brincar livre e diversificado, contribuindo para um dos aspetos referidos nos princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos da Criança: “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos” (United Nations, 1959).

Posto isto, cabe a todos os agentes educativos o dever de proporcionar à criança esta oportunidade de brincar em espaços ricos e estimulantes que promovam competências essenciais para a sua formação enquanto ser humano (Silva, 2017; Silva et al., 2016).

## **Objetivos da Investigação**

Tendo em consideração os pressupostos acima referidos, o presente estudo tem como propósito identificar os padrões e os comportamentos lúdico-motores de brincadeiras das crianças, evidenciados através da utilização de materiais naturais e não estruturados num ambiente natural ao ar livre.

Para alcançar este objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Comparar o comportamento lúdico motor e social antes e após a disponibilização dos materiais não estruturados;
- Descrever a interação das crianças com os diferentes materiais não estruturados;
- Identificar e descrever a perspetiva das crianças sobre o brincar ao ar livre, assim como as suas brincadeiras preferidas antes e após a disponibilização dos materiais não estruturados.

## **Fundamentação Teórica**

### **Os impactos do brincar no processo do desenvolvimento infantil**

Brincar é uma atividade natural e espontânea, que nasce da vontade da criança, sem imposições externas e através do qual a criança explora o seu corpo, os seus limites, as suas emoções, estabelece as suas relações sociais e elabora regras de convivência com os pares (Hewes, 2014; Neto, 2020; Wajskop, 1995). Para Lourenço et al. (2023), o brincar constitui um direito fundamental da criança e representa um elemento central para o seu desenvolvimento integral. Os autores defendem que a atividade lúdica deve assumir um papel primordial no processo de desenvolvimento e integrar a pedagogia escolar. Para tal, torna-se necessário repensar, estruturar e acompanhar os espaços educativos, de modo a assegurar a satisfação das múltiplas necessidades das crianças.

Carvalho e Pires (2024) defendem que o brincar é, simultaneamente, um direito, uma necessidade fundamental da infância e um processo de aprendizagem essencial. É por meio dele que a criança explora e conhece o mundo, assimila o que a rodeia, reinterpreta e transforma concepções de acordo com as suas necessidades (Wajskop, 1995). No ato de brincar, a criança cria e imagina, resolve problemas, expressa emoções e desenvolve competências fundamentais para a sua autonomia e bem-estar (Carvalho & Pires, 2024; Neto, 2020). Wajskop (1995) argumenta ainda que o brincar constitui um espaço privilegiado de interação, no qual se confrontam diferentes perspetivas e onde as crianças aprendem a negociar entre a liberdade individual e as regras coletivas por elas próprias instituídas.

Brincar pode constituir-se assim como um recurso educativo fundamental que tem um contributo significativo para o processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças (Pereira & Silva, 2021). As crianças expressam-se e comunicam-se através do brincar, sendo um direito que lhes permite explorar e vivenciar o mundo de maneira livre e natural. Brincar é uma necessidade essencial na infância, pois esta torna-se uma forma de preparação para lidar com a imprevisibilidade (Araújo, 2017).

Segundo Silva (2017), o brincar constitui uma atividade através da qual a criança constrói conhecimentos, desenvolve valores sociais, como o respeito pelo outro, e

fortalece competências fundamentais, entre as quais se destacam a cooperação, a criatividade e a imaginação.

Assim, é cada vez mais reconhecido o valor do brincar e a sua importância no desenvolvimento global da criança, promovendo competências nos domínios motor, cognitivo, social e emocional (Hewes, 2014; Neto, 2020; Yee et al., 2022). Ao brincar em ambientes naturais, a criança é exposta a uma diversidade de estímulos que potenciam o movimento e favorecem o desenvolvimento de múltiplas competências. A presença de vegetação alta, por exemplo, pode incentivá-la a correr ou a esconder-se, enquanto elementos como pedras de maior dimensão oferecem oportunidades de subir, descer ou equilibrar-se, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento motor (Fjørtoft, 2001).

No domínio das competências sociais, o brincar possibilita à criança a resolução de conflitos e a superação de desafios por meio da comunicação e da interação com os pares (Neto, 2018). Paralelamente, Prado (1991) destaca que, ao brincar, a criança mobiliza o imaginário, criando e representando situações que refletem a experiência quotidiana. Assim, pode-se afirmar que o brincar na infância constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Todavia, para que tal potencial se concretize, torna-se imprescindível que os adultos no contexto envolvente reconheçam o valor do brincar de forma livre, autónoma e significativa (Neto, 2020).

### **Brincar em espaços exteriores e naturais**

Os espaços exteriores, em particular os ambientes naturais, constituem contextos privilegiados para a atividade lúdica, proporcionando às crianças oportunidades diversificadas de exploração, movimento e interação. Ao contrário dos espaços interiores, estes ambientes caracterizam-se pela riqueza e diversidade de estímulos, pela liberdade de movimento e pela possibilidade de contacto direto com elementos naturais (Bilton et al., 2017). Nesse sentido, o brincar ao ar livre assume um papel central no desenvolvimento global da criança, favorecendo aprendizagens significativas e potenciando dimensões motoras, cognitivas, sociais e emocionais (Neto, 2020; Silva et al., 2016). Neto (2020) considera que o contacto com a natureza e com os espaços exteriores constitui uma necessidade biológica e emocional das crianças.

Neste contexto, brincar ao ar livre permite à criança explorar o seu próprio corpo, o espaço envolvente e os seus próprios limites de forma livre e segura, sendo esta experiência essencial para o seu desenvolvimento global. É o espaço em que as crianças encontram maior autonomia, podendo experienciar riscos controlados, essenciais à aquisição de competências e à consolidação de aprendizagens (Bilton et al., 2017). De acordo com Neto e Lopes (2023), é no exterior que a criança desenvolve competências importantes relativas à criatividade, à autorregulação e ao bem-estar emocional, contribuindo para a própria autonomia e a construção do conhecimento através de experiências.

Bilton et al. (2017) defendem que o contacto diário com o espaço exterior promove o movimento e ajuda a prevenir a obesidade, reforça o sistema imunitário, e reduz a suscetibilidade a doenças associadas à saúde física e emocional. Também Santos (2020) reforça que todas as atividades realizadas ao ar livre expõem as crianças a microrganismos benéficos, que ajudam a desenvolver as defesas no organismo, reforçando o sistema imunitário. Por outro lado, o movimento pode relacionar-se com a qualidade do sono, assim como brincar no exterior pode promover um sono mais fortificante, favorece a absorção da luz solar e, por conseguinte, a produção da vitamina D (necessária para a absorção do cálcio) (Santos, 2020).

Assim, o espaço exterior contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, o que torna urgente repensar as práticas educativas e as rotinas diárias das crianças, incluindo o brincar como componente essencial da aprendizagem e do desenvolvimento. Este deve ser promovido de forma intencional, garantindo às crianças tempo livre, liberdade na tomada de decisão, no movimento e oportunidades daquilo que as rodeia (Martins & Neves, 2020). Os mesmos autores defendem que o espaço exterior deve ser valorizado como um lugar de alta potencialidade pedagógica, uma vez que promove as relações entre indivíduos, favorece aprendizagens significativas e é um ambiente flexível, ajustando-se aos interesses e necessidades das crianças (Santos, 2020). A escola deve assim assumir um papel ativo na garantia de experiências de aprendizagem com sentido, explorando os conhecimentos e interações presentes no meio envolvente (Folque, 2009).

Silva (2017) sublinha a importância de proporcionar às crianças oportunidades que lhes permitam vivenciar experiências significativas para o desenvolvimento de competências fundamentais, com impacto positivo nas suas ações futuras. Neste enquadramento, o papel do educador no espaço exterior revela-se determinante, uma vez que deve assegurar que as experiências promovidas contribuam efetivamente para o desenvolvimento integral da criança. Para tal, torna-se necessário refletir sobre os materiais disponibilizados e sobre a intencionalidade pedagógica das propostas, garantindo condições que favoreçam a criatividade e a exploração livre (Silva et al., 2016). Por sua vez, Bento e Portugal (2019) afirmam que o educador deve assumir-se como agente da inovação pedagógica, valorizando os saberes e as experiências das crianças, de forma a construir práticas contextualizadas, evitando a simples reprodução de modelos tradicionais. A escuta ativa, a observação e a flexibilidade são ferramentas essenciais para apoiar o desenvolvimento infantil, respeitando a individualidade de cada criança. Neste sentido, Neto (2020) reforça que o educador deve proporcionar experiências motoras diversificadas em contacto com a natureza, alertando para os riscos de uma infância demasiado sedentária e excessivamente controlada. Estas experiências que o educador proporciona à criança, devem incluir a possibilidade de vivenciar o risco controlado, permitindo à criança testar os próprios limites (Neto, 2020). Assim, o papel do educador, para além de proporcionar atividades às crianças, deve observar, acompanhar, questionar e intervir de forma pontual e significativa, mediando o processo de aprendizagem sem o condicionar (Silva et al., 2016).

A abordagem pedagógica “Forest School”, analisada por Dabaja (2022), reforça esta perspetiva ao evidenciar que a atuação do educador no espaço exterior é fundamental para o desenvolvimento das competências sociais, emocionais e cognitivas. Quando o educador valoriza o meio natural como contexto de aprendizagem, este contribui para fortalecer a ligação da criança à natureza, promovendo atitude de respeito, cuidado e sustentabilidade.

Para além da ação do educador/professor, os materiais disponíveis nos espaços exteriores assumem relevância decisiva, uma vez que podem determinar a qualidade e a diversidade dos estímulos oferecidos. Araújo (2017) observa que os recreios escolares se têm tornado progressivamente mais artificiais, dominados por estruturas

padronizadas, como baloiços e escorregas, que, embora cumpram normas de segurança, revelam-se pouco estimulantes. O autor critica esta abordagem e defende a necessidade de uma reformulação desses espaços, privilegiando elementos naturais tais como árvores, troncos, terra, água, areia e materiais soltos, capazes de oferecer liberdade, desafios e oportunidades significativas de aprendizagem. Além disso, o mesmo autor sustenta que o contacto com a natureza deve ser incorporado no projeto educativo das escolas, de forma a promover o bem-estar físico, mental e social das crianças.

### **Importância de materiais não estruturados nas brincadeiras**

De acordo com Silva et al. (2016), o material didático corresponde ao “conjunto de instrumentos que facilitem a aprendizagem e cuja durabilidade, embora variável, seja, em princípio, uma característica inerente.” (p.3)

Tradicionalmente, o uso de materiais estruturados como são exemplo de carrinhos, bonecas assumem um papel central em todas as fases do desenvolvimento infantil, uma vez que, através da sua manipulação intencional e orientada, as crianças constroem conhecimento com base em experiências concretas e intencionais (Pereira & Silva, 2021). No entanto, nos últimos anos, os materiais não estruturados também conhecidos como peças soltas têm vindo a ganhar um destaque significativo no contexto educativo, sobretudo nos espaços exteriores.

Estes elementos, de origem natural (como pedras, paus, folhas) ou reutilizados (tubos, cordas, tecidos, caixas, entre outros), não possuem um fim definido. A sua principal característica reside na abertura de possibilidades que oferecem, permitindo múltiplas formas de exploração (Cristo & Pomar, 2022). Esta finalidade indefinida promove um brincar mais livre, criativo e adaptado à imaginação de cada criança (Flannigan & Dietze, 2018; Spencer et al., 2019). Segundo Cristo e Pomar (2022), os materiais de fim aberto, são flexíveis, uma vez que permitem às crianças manipular, transportar, juntar e reorganizar uns com os outros de forma livre, indo de encontro à imaginação da criança.

Por sua vez, Beloglovsky e Daly (2015) defendem que a utilização destes materiais promove o pensamento crítico, divergente e criativo, favorecendo

simultaneamente a resolução de problemas, a autonomia e a colaboração entre pares. Estes autores sublinham ainda que os materiais não estruturados criam ambientes ricos em possibilidades, onde as crianças podem explorar de forma autónoma, testar hipóteses, criar narrativas atribuindo significados próprios às suas ações, desenvolvendo simultaneamente a curiosidade natural.

Do ponto de vista histórico e concetual, destaca-se também o contributo de Nicholson (1971) que, através da sua Teoria das Peças Soltas (*Loose Parts Theory*), contestou a ideia de que a criatividade é exclusiva. Ou seja, defendia que a criatividade a que se refere é potencializada pela presença de materiais abertos e manipuláveis, permitindo que todas as crianças possam expressar o seu potencial criativo. Pelo contrário, sustentava que todas as pessoas têm capacidades criativas, desde que se encontrem em ambientes que estimulem a exploração e a manipulação dos elementos disponíveis. Esta visão aproxima-se da perspetiva de Piaget (1952) que salientava a importância da interação da criança com o meio, de forma que este fosse a condição para uma aprendizagem significativa. Nicholson (1971) acreditava no potencial criativo das crianças, reconhecendo-as como sujeitos capazes de criar brincadeiras e brinquedos a partir da utilização de materiais do dia a dia.

Em contexto educativo, quando o uso de materiais não estruturados é planeado, refletido e intencionalmente integrado nas práticas pedagógicas, torna-se uma estratégia eficaz para enriquecer a qualidade nas aprendizagens das crianças (Cristo & Pomar, 2022). Neste sentido, Carvalho (2023) observou que a introdução dos materiais não estruturados no pré-escolar, promoveu brincadeiras mais colaborativas, havendo concordância generalizada por parte das equipas pedagógicas sobre os seus benefícios, apesar de alguns desafios terem sido identificados, nomeadamente no que diz respeito à liberdade de utilização e à gestão do espaço.

Adicionalmente, Kuo et al. (2019) referem que o contacto com os materiais não estruturados está associado a benefícios cognitivos, sociais e emocionais. Os autores apontam que a brincadeira com materiais não estruturados contribui para a reestruturação da atenção e a redução do cansaço mental, fatores essenciais para potencializar a aprendizagem e a concentração. Cankaya et al. (2023), reforçam esta

ideia, destacando que estes elementos promovem um desenvolvimento cognitivo, uma vez que leva a criança a desenvolver diversas formas de pensamento, seja exploratório, simbólico ou construtivo em apenas um momento de brincadeira livre.

### **Brincar com elementos naturais**

Atualmente, diversos autores (Bilton et al., 2017; Neto & Lopes, 2023) defendem a importância do contacto frequente da criança com a natureza, tal como foi abordado nos tópicos anteriores. Já Lenoble em 1990, representava a natureza como o princípio, o nascimento de algo novo que se desenvolve a partir de uma determinada ação. Neste sentido, quando a criança interage com o meio natural, estabelece novas ligações adquirindo competências significativas para o seu desenvolvimento (Neto, 2020). Este autor, defende que as crianças devem e têm o direito de brincar livremente na natureza, como subir às árvores, mexer na terra ou brincar com a lama, permitindo-lhes adaptar-se ao meio e adquirir hábitos de vida mais saudáveis.

Damasceno (2019) acrescenta que contacto direto com o meio natural, através das brincadeiras, dos toques, dos cheiros e dos sons, proporciona à criança uma construção de formas próprias de ver a natureza, compreende não só o seu impacto sobre o ambiente, mas também o impacto que este tem sobre si própria.

A natureza estrutura-se através de relações interdependentes, onde cada elemento contribui para o equilíbrio global. Quando as crianças exploram essas combinações, como por exemplo a combinação da água com a terra que origina a lama, estão a descobrir recursos ricos com potencial lúdico e pedagógico. De acordo com Coelho et al. (2015), o contacto diário da criança com a terra e com a água permite que sejam encontradas oportunidades de experiências naturais para promover a aprendizagem ativa. Medina (2024), reforça esta ideia ao afirmar que a manipulação de materiais naturais origina uma ligação afetiva com o meio, facilitando a compreensão do mundo físico que envolve a criança.

A visão de Maria Montessori, citada por Amaral et al. (2021), é particularmente pertinente neste contexto. A autora defendia que é a criança que constrói o seu próprio conhecimento, e que o incentivo à exploração da natureza pode formar adultos

conscientes e transformadores. Através da interação com os elementos, terra, água ou ar, a criança experimenta, aprende e desenvolve-se de forma global (Amaral et al., 2021).

Os espaços exteriores devem ser reestruturados com materiais soltos, paus, terra, pedras, água de forma a permitir que a criança participe com prazer. A partir desta mudança, a exploração do ambiente natural será realizada com experiências de aprendizagem, estimulando as crianças para a curiosidade e para a consciencialização do risco no seu desenvolvimento (Araújo, 2017).

Brincar com a água promove aprendizagens significativas através da exploração de conceitos que podem ser observados. As crianças têm a oportunidade de formular hipóteses, testar ideias, observar e tirar as suas próprias conclusões. Ao contactarem com a água durante as brincadeiras, desenvolvem competências importantes, como a linguagem, a cooperação social e as habilidades motoras. É importante que os educadores saibam potencializar estas aprendizagens, recorrendo a questões orientadoras e proporcionar momentos de exploração livre (Gross, 2012).

Também Bento e Dias (2017) enfatizam a importância da relação da criança com a natureza e destacam que brincar com elementos naturais como pedras, paus, folhas, terra e água contribui para o desenvolvimento holístico da criança. As autoras consideram que as experiências proporcionadas ao contactarem com a natureza e os materiais aumentam a concentração, promovem as habilidades motoras, incentivam a curiosidade e contribuem para o bem-estar físico e mental das crianças. Segundo Bento e Dias (2017), o facto de as crianças estarem inseridas em ambientes naturais, rodeadas de elementos que os compõem, estimula aprendizagens significativas e promove atitudes de sustentabilidade.

Entre as diferentes experiências proporcionadas por este contexto, brincar com a lama, assume particular relevância, constituindo-se como uma atividade lúdica e simultaneamente significativa. Amaral et al. (2021), referem que este tipo de experiência favorece o desenvolvimento neurológico, estimula os sentidos, contribui para a regulação do sistema imunitário e promove o equilíbrio emocional. A lama, enquanto recurso natural, possibilita uma experiência multissensorial que potencia a criatividade, a expressão emocional e a interação social, contribuindo para o desenvolvimento motor,

cognitivo e emocional da criança. As autoras acrescentam ainda que o seu manuseamento ativa o sentido do tato, promove a regulação emocional e estimula a construção de conexões neuronais fundamentais na infância.

A lama assume-se como um material não estruturado, que permite que a criança manipule, crie e resolva problemas de forma livre, incentivando a autonomia e a cooperação entre os pares (Beloglovsky & Daly, 2015). Carvalho e Figueiredo (2017) defendem que as cozinhas de lama fomentam dinâmicas de interações significativas, aprendizagens ativas e competências fundamentais no desenvolvimento infantil, permitindo que a liberdade de experimentar seja uma aprendizagem significativa. A ação pedagógica deve, por isso, ser urgente, no sentido de garantir experiências significativas ao ar livre, criando ligações duradouras entre as crianças e a natureza, respeitando o seu ritmo, curiosidade e capacidade inata de aprender com o mundo (Amaral et al., 2021).

Bento e Dias (2017) destacam que a pertinência das “cozinhas” nos espaços exteriores infantis é a promoção do bem-estar e a ligação com o meio natural. Para as autoras, a cozinha de lama potência momentos de partilha e cooperação, frequentemente motivados pela natureza. É nas cozinhas de lama que as crianças assumem papéis flexíveis entre aquilo que ensina e aquilo que aprende, sendo um espaço destacado para brincar no jogo simbólico, onde as crianças reúnem situações do quotidiano mobilizando a criatividade (Bento & Dias, 2017). Neste espaço, as crianças, ao mexer na água, terra e lama, exploram conceitos fundamentais e desenvolvem noções matemáticas, consolidando aprendizagens de forma livre e espontânea (Bento & Dias, 2017).

De forma simbólica, a obra “Lá em cima o céu, cá em baixo a lama”, de Sobel (2022), representa o prazer natural que a criança sente quando se suja, explora e cria com o corpo. Neste sentido, a lama, um elemento gerado por água e terra, torna-se para este autor um símbolo de liberdade, expressão e descoberta.

## **Estudos Empíricos**

Diversas investigações têm evidenciado o impacto do brincar ao ar livre e da utilização de materiais não estruturados no desenvolvimento infantil, em particular no domínio lúdico-motor.

Conceição (2014), num estudo de intervenção com 19 crianças em idade pré-escolar, demonstrou que a introdução de jogos e brincadeiras em contexto exterior promoveu ganhos significativos nas habilidades motoras e sociais. A autora verificou ainda que a autonomia e a responsabilidade na gestão de materiais foram fortalecidas, destacando-se diferenças nas preferências lúdicas de rapazes e raparigas. Estes resultados reforçam a importância de propostas pedagógicas intencionais no recreio escolar, contrariando a tendência para a inatividade.

No mesmo sentido, Bento (2019) ao analisar práticas pedagógicas em espaços exteriores, concluiu que a aprendizagem ao ar livre constitui uma oportunidade educativa de elevado potencial, desde que acompanhada de uma gestão flexível do tempo e do espaço e de uma atitude reflexiva por parte dos educadores. A autora destacou ainda o papel central da colaboração com as famílias e a necessidade de reconhecer a criança como sujeito competente e autónomo.

Relativamente à utilização de materiais não estruturados, vários estudos apontam benefícios claros. Pestana (2020) constatou que a introdução de materiais semiestruturados e não estruturados favorece a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento das habilidades manipulativas, precisamente por não impor regras de utilização pré-definidas. Resultados semelhantes foram obtidos por Borges e Figueira (2022) que verificaram que a exploração heurística destes materiais promove o jogo simbólico, a comunicação e aprendizagens significativas, sublinhando o papel do educador no planeamento do espaço e na valorização do brincar como ferramenta pedagógica.

Cavalheiro (2022) acrescenta a esta perspetiva o contributo da participação infantil no processo de reconfiguração dos espaços exteriores. O seu estudo evidenciou que a escuta das ideias das crianças e a implementação de planos de intervenção

baseados nas suas propostas potenciam o envolvimento e a curiosidade, reforçando o interesse pela natureza. De forma semelhante, Monteiro (2023) demonstrou que experiências centradas na “cozinha de lama” possibilitam aprendizagens sensoriais e ambientais, contribuindo para a autonomia, o bem-estar e a aquisição de valores.

Mais recentemente, Rocha (2024) destacou o papel das percepções parentais relativamente ao brincar ao ar livre. Apesar de reconhecerem os benefícios desta prática, os pais tendem a adotar uma supervisão excessiva, restringindo a autonomia das crianças. O estudo revelou, contudo, que a utilização de peças soltas no exterior estimula a imaginação e o envolvimento, confirmando o contributo destes materiais para o desenvolvimento de competências fundamentais.

No seu conjunto, estas investigações apontam para a relevância do brincar em contextos exteriores, particularmente quando associado a materiais não estruturados, como fator promotor de competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais. Evidenciam ainda que a qualidade dessas experiências depende da intencionalidade pedagógica dos educadores, da valorização do ambiente natural e do reconhecimento da criança como sujeito ativo e competente no processo de aprendizagem.

## Quadro síntese dos estudos empíricos:

**Tabela 1**

*Quadro síntese dos estudos empíricos*

| <b>Autor(es)<br/>(data)</b> | <b>Objetivo do estudo</b>                                                                                                                             | <b>Amostra</b>                                                     | <b>Tipo de intervenção</b>                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Principais conclusões</b>                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conceição (2014)            | - Descrever e comparar o comportamento motor e social das crianças, antes e após a intervenção pedagógica, levada a cabo no recreio escolar;          | -19 participantes com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos; | - Metodologia quantitativa;<br>- A intervenção pedagógica consistiu em sete sessões de aproximadamente 45 minutos, através da utilização de testes, escalas e observações estruturadas;                                                                                                             | - A introdução de jogos e brincadeiras no espaço exterior, promoveu o desenvolvimento das habilidades de locomoção, posturais e manipulativas.                                                                                                 |
| Bento (2019)                | - Proporcionar experiências de qualidade nos espaços exteriores, garantindo o bem-estar, a implicação e o desenvolvimento harmonioso de cada criança; | - 5 educadoras e crianças na idade de pré-escolar;                 | - Metodologia qualitativa;<br>- Os instrumentos da recolha de dados foram a observação, notas de campo, registos fotográficos, entrevistas, análise documental e análise de conteúdo                                                                                                                | - A aprendizagem ao ar livre constitui uma oportunidade educativa de elevado potencial, desde que acompanhada de uma gestão flexível do tempo e do espaço e de uma atitude reflexiva por parte dos educadores.                                 |
| Pestana (2020)              | - Particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade;                                                        | - 8 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos;      | - Metodologia qualitativa;<br>- Os instrumentos da recolha de dados foram a observação, registo de notas de campo, fotografias, situações de brincadeira com diferentes materiais semiestruturados e não estruturados, entrevista à educadora e uns questionários aplicados a uma amostra do grupo; | - Os materiais semiestruturados e não estruturados estimularam a imaginação e a criatividade, uma vez que estes materiais não impõem regras de utilização, permitindo uma exploração livre que estimula o desenvolvimento integral da criança. |
| Borges e Figueira (2022)    | - Compreender o contributo da brincadeira heurística e da exploração de materiais não estruturados para o                                             | - Crianças na idade pré-escolar;                                   | - Metodologia qualitativa, baseada na investigação ação;<br>- Para a recolha de dados, foram utilizados registos fotográficos, observação                                                                                                                                                           | - Os materiais não estruturados oferecem às crianças diversas oportunidades de exploração, criatividade e desenvolvimento global, pois as crianças ao terem contacto com                                                                       |

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                   | desenvolvimento e aprendizagem da criança;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                          | participante, inquérito por questionário e análise documental;                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | estes materiais, atribuem novos significados. O papel do educador é fundamental no planeamento do espaço e na valorização do brincar como ferramenta pedagógica.                                          |
| Cavalheiro (2022) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o espaço exterior de uma instituição pública de ensino de Educação Pré-escolar;</li> <li>- Conhecer as ideias das crianças para melhorar o espaço exterior;</li> <li>- Elaborar e implementar um plano de intervenção no espaço exterior com base na avaliação inicial e nas ideias das crianças.</li> </ul> | -25 participantes, com idades dos 3 aos 6 anos;          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia qualitativa, interpretativa e descritiva;</li> <li>- Instrumentos de recolha de dados a Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância, observação direta, registos fotográficos e audiovisuais, registos das crianças e entrevista de grupos focais;</li> </ul>                                    | - A escuta das ideias das crianças e a implementação de planos de intervenção baseados nas suas propostas potenciam o envolvimento e a curiosidade, reforçando o interesse pela natureza.                 |
| Monteiro (2023)   | - Analisar criticamente as aprendizagens construídas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico;                                                                                                                                                                                             | - 20 crianças com idades compreendidas dos 4 aos 7 anos; | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia qualitativa;</li> <li>- Na recolha de dados foram utilizados questionários, entrevistas e observação participante da criança;</li> </ul>                                                                                                                                                                                | - A introdução de uma cozinha de lama envolveu a exploração ativa de elementos naturais envolventes, onde as crianças demonstraram níveis crescentes no bem-estar, revelando criatividade nas atividades. |
| Rocha (2024)      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as opiniões dos pais/encarregados de educação sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza?;</li> <li>- De que forma crianças em idade pré-escolar brincam no exterior com materiais de fim aberto/ peças soltas?;</li> </ul>                                                                          | - 20 crianças com idades compreendidas dos 3 aos 6 anos. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia qualitativa, interpretativa e descritiva,</li> <li>- Os instrumentos de recolha de dados, foram o inquérito por questionário, a observação com registo em notas de campo, conversas informais e os registos fotográficos e audiovisuais dos momentos de brincadeira, com caixas, com materiais de fim aberto</li> </ul> | - A utilização de peças soltas no exterior estimula a imaginação e o envolvimento, confirmando o contributo destes materiais para o desenvolvimento de competências fundamentais.                         |

## **Metodologia**

Neste capítulo, será apresentada a metodologia do trabalho, onde são descritas as opções de carácter metodológico, é apresentada a caracterização da amostra, bem como os instrumentos e procedimentos da recolha de dados. Serão ainda evidenciados o programa de intervenção e os procedimentos estatísticos.

### **Opções de carácter metodológico**

A metodologia de acordo com Vilelas (2020), é um elemento essencial para garantir a racionalidade, coerência e rigor na investigação científica. O autor, destaca que todas as decisões tomadas devem ser alinhadas com os objetivos e com o paradigma adotado na conceção da investigação. A metodologia estabelece uma ligação reflexiva entre a teoria à prática, promovendo a transformação educativa através da prática, assegurando a coerência científica nos contextos pedagógicos e promove a investigação interdisciplinar e contextualizada (Hamido & Azevedo, 2014).

No âmbito metodológico, destacam-se duas abordagens principais, a qualitativa e a quantitativa. A abordagem qualitativa relaciona-se ao paradigma interpretativo, centrando-se na compreensão aprofundada de contextos significativos e de processos sociais. Por sua vez, a abordagem quantitativa relaciona-se com o paradigma positivista, privilegiando os dados numéricos, objetivos, generalizações e a verificação de hipóteses, focando o olhar para algo mais concreto, mais específico (Coutinho, 2023).

O atual estudo integra ambos os paradigmas tendo abordagem mista, ou seja, quantitativa e qualitativa. Na abordagem quantitativa, o investigador adota uma distância em relação ao fenómeno estudado, procurando descrever, explicar e prever comportamentos com base na recolha de dados numéricos, utilizando questionários, escalas e testes estatísticos. O processo de investigação é conduzido de forma hipotético dedutiva, partindo de hipóteses previamente formuladas que serão posteriormente testadas com os dados recolhidos. Esses dados são analisados com o objetivo de verificar relações entre variáveis, testar hipóteses e generalizar os resultados. Este paradigma é reconhecido pela sua objetividade, pela possibilidade do controlo de variáveis e pela capacidade de generalizar resultados (Coutinho, 2023; Silva, 2010).

Na abordagem qualitativa, os fenómenos são compreendidos a partir das experiências, significados e perspetivas das pessoas envolvidas. A investigação centra-se na interpretação e na descrição detalhada da realidade, em vez de o foco ser em números. O investigador assume um papel participativo, recolhendo dados através de entrevistas, observação e análise de documentos, seguindo uma perspetiva fenomenológica-interpretativa. A relação com os participantes é caracterizada por empatia, igualdade, confiança e contacto próximo. Embora este tipo de investigação permita uma compreensão profunda do contexto, exige rigor na recolha e na interpretação dos dados, uma vez que os resultados não podem ser generalizados para todos os contextos (Freire & Macedo, 2022; Lösch et al., 2023).

### **Caracterização da amostra**

No atual estudo participaram 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade ( $4,8 \pm 1,01$ ), sendo 9 do sexo feminino (36,0%) e 16 do sexo masculino (64,0%) de jardim de infância público, localizado numa zona rural do concelho de Viana do Castelo. Tratava-se de um grupo que demonstrava bastante interesse por todas as práticas propostas, revelando motivação na participação das atividades propostas no exterior, mostrando curiosidade e interesse pelo meio envolvente.

Durante a observação e a recolha de dados, foram assegurados todos os princípios éticos inerentes à investigação. Foi solicitado o consentimento informado aos Encarregados de Educação, garantindo que estes tinham pleno conhecimento dos objetivos, procedimentos e finalidades do estudo. Foi igualmente assegurado o anonimato e a confidencialidade dos participantes, bem como toda a informação recolhida.

### **Instrumentos e procedimentos de recolha de dados**

Para comparar o comportamento lúdico-motor e social antes e após a disponibilização dos materiais não estruturados no espaço exterior foi utilizada a observação. A observação é uma prática comum, realizada de forma espontânea ou intencional. No contexto educativo, quando um profissional observa, tem o objetivo de criar ambientes estimulantes para as crianças, envolvendo assim o registo e a análise. A

observação constante permite que sejam identificados comportamentos das crianças (Cardona et al., 2021).

Neste estudo, a observação foi não participante, pois não houve interação direta com o grupo, assumindo-se um papel mais distante, com o objetivo de registrar o comportamento das crianças. Segundo Santos (1994) este tipo de observação consiste na recolha sistemática de dados sem que aconteça qualquer interação com o grupo. Para garantir a observação de todas as crianças e um registo mais rigoroso dos seus comportamentos, foram utilizados registos audiovisuais para posterior análise.

Estes registos foram realizados através de um telemóvel (iPhone 16 Pro Max), colocado em cima de uma parede, local estratégico para que o ângulo de imagem fosse o mais abrangente possível e de modo que as crianças não o pudessem ver nem alcançar, para não influenciar o comportamento das mesmas.

A observação do comportamento lúdico-motor e social foi realizada em dois momentos distintos, antes da intervenção e após a intervenção. Cada sessão de observação teve a duração de aproximadamente 30 minutos, no espaço exterior.

Na primeira, as crianças foram encaminhadas para a zona definida, sem qualquer material adicional, apenas com os recursos naturais já presentes no local, de forma a observar os comportamentos motores e sociais das crianças. Na última observação, após a intervenção, as crianças foram observadas no mesmo espaço, mas com os materiais disponíveis.

Para a análise das gravações foi utilizada uma escala estruturada de observação do comportamento lúdico motor baseada noutros estudos nomeadamente (Conceição, 2014; Neto, 1985; Pontes, 2011; Silva, 2024). As categorias do protocolo foram adaptadas consoante as necessidades do estudo.

Quanto à observação da dimensão do movimento, estabeleceram-se as seguintes categorias:

- **Atividade motora-** comportamentos motores manifestados pela criança com intensidade variável, que envolvem atividades simbólicas ou estruturadas seguindo

regras específicas. Exemplos: jogos com bola, jogar ao macaquinho chinês, andar de triciclo, jogar ao bowling, etc.

- **Movimentos locomotores**- deslocação corporal no espaço, através da alteração do corpo em relação ao ambiente. Exemplos: correr, andar, subir, descer, escorregar, parar, pedalar, saltar, transpor.

- **Movimentos posturais**- ações motoras que envolvem ajustes na postura corporal, sem requerer deslocamento no espaço. Exemplos: equilibrar-se, desequilibrar-se, levantar-se, sentar-se, inclinar-se, encostar-se, de pé, baloiçar, baixar-se, cair, etc.

- **Movimentos manipulativos**- comportamentos motores que requerem a manipulação e controlo de objetos. Exemplos: levantar, empurrar, arrastar, atirar, puxar, prender, agarrar, sustentar, pontapear, driblar, trepar, tocar, etc.

Relativamente aos tipos de atividade as categorias definidas foram as seguintes:

#### → **Jogos Simbólicos**

Estes jogos, envolvem a criança em situações de faz-de-conta. Podem ser realizados em par, em grupo ou de forma individual. Por exemplo: Jogar às mães e aos pais, cabeleireiros, polícias e ladrões, ou professores.

#### → **Jogos Tradicionais**

Estes jogos, designam-se de jogos tradicionais porque refletem parte de um povo, da sua identidade cultural, de valores e costumes. Estes são ainda transmitidos de geração em geração ao longo de vários anos. Por exemplo: Saltar à corda, petanca, jogo da macaca, escondidas e apanhadinhas.

#### → **Jogos de Mesa**

Atividades lúdicas em que as crianças executam jogos de mesa ajoelhados ou sentados em algum local, centradas na manipulação fina de objetos e no raciocínio lógico, sem implicarem movimento corporal ou desenvolvimento da motricidade grossa de quem os pratica. Por exemplo: Jogar às cartas, jogar com cromos, etc.

### → **Jogos de Perseguição/Luta**

Atividades motoras onde as crianças, sozinhas ou com vários participantes, tentam apanhar ou fugir dos restantes jogadores. Estes jogos, exigem competências de velocidade, agilidade e coordenação motora. Por exemplo: Escondidinhas e apanhadinhas.

### → **Jogos de Oposição e Decisão**

Jogos onde as crianças assumem papéis diferenciados (por exemplo, atacante vs. defesa), geralmente organizadas em equipas. Estes jogos podem ocorrer com ou sem material. Por exemplo: sem bola.

### → **Jogos de Precisão**

Jogos que requerem a manipulação de diversos materiais (Por exemplo: bolas de diferentes dimensões, argolas, arcos, materiais naturais, entre outros) com o objetivo de atingir um alvo específico (Por exemplo: lançamento de bolas, arcos e outros objetos em cestos, alvos ou balizas).

### → **Jogos de Objetos/Construção**

Jogos com manipulação de diversos materiais com o objetivo de criar, construir ou combinar elementos, permitindo o desenvolvimento da motricidade fina (Por exemplo: exploração de materiais naturais ou recicláveis).

### → **Jogos Sociais**

Situações de interação social em que os participantes interiorizem e respeitem as regras previamente definidas.

### Na atividade variada:

#### → **Dançar**

Atividade expressiva, caracterizada pela realização de movimentos rítmicos, executados de forma individual ou coletiva, sem o acompanhamento musical. Em geral, são efetuados movimentos corporais, que exprimem sentimentos, ideias ou emoções.

Por exemplo: improvisações livres ou reprodução de coreografias através de diversos movimentos corporais.

→ **Passear**

Atividade motora que implica deslocação livre e espontânea da criança, sem objetivo específico, sendo orientada sobretudo pela curiosidade e exploração do espaço envolvente. Por exemplo: as crianças caminham à volta do edifício escolar ou em espaços abertos.

→ **Sem atividade:**

Nesta situação, as crianças não estão envolvidas em qualquer ação motora, permanecendo paradas. Por exemplo: a criança encontra-se sentada, apenas a observar os colegas ou o espaço ao seu redor.

Relativamente às formas de organização, definiram-se as seguintes categorias:

- **Atividade Isolada-** a criança desenvolve as suas explorações de forma autónoma, sem a presença ou participação de pares.
- **Atividade em Grupo-** a criança envolve-se nas atividades com a presença de outras crianças, promovendo interações sociais.

As categorias observadas para o comportamento social foram:

- **Ajuda entre pares-** ação em que a criança ajuda outra criança, no desempenho de uma tarefa motora. Por exemplo: auxiliar um colega na subida para um baloiço.
- **Interação Verbal-** corresponde ao período em que a criança estabelece comunicação verbal com uma ou mais crianças. Por exemplo: Situações de jogo estruturado com regras ou brincadeiras colaborativas em pares.
- **Momento de Espera-** é o intervalo de tempo que a criança aguarda pela sua vez na participação de uma atividade ou utilização de materiais. Por exemplo: aguardar a vez no baloiço, aguardar a vez no manuseamento de um material.

Na análise das gravações foi utilizada a técnica de “criança focal”, que consiste na seleção aleatória de uma criança do grupo, onde posteriormente é observada durante um determinado tempo estabelecido (Amorim et al., 2018; Hay, 1984). Cada criança foi observada em cada um dos momentos, durante 1 minuto e 12 segundos, dividido em dois segmentos de 36 segundos.

Ao longo da observação foram considerados todos os comportamentos das crianças, registando na tabela seguindo o protocolo de observação apresentado anteriormente.

Para descrever a interação das crianças com os diferentes materiais não estruturados ao longo da intervenção, recorreu-se ao diário de campo, uma ferramenta de investigação, utilizada para registar aquilo que é vivenciado durante o processo (Freitas & Pereira, 2018). Segundo Teixeira et al. (2023), o diário de campo é um instrumento fundamental para o registo e produção de dados nos contextos educativos, devendo ter anotações precisas, observações detalhadas e reflexões constantes, facilitando o trabalho posterior à observação. Assim, ao longo da intervenção foram registados os comportamentos das crianças face aos diferentes materiais disponibilizados bem como o modo como interagiam com eles. Também no momento de observação do comportamento lúdico-motor antes e após a intervenção foram registadas notas sobre o comportamento das crianças de modo a permitir uma maior precisão na captação das falas, brincadeiras e movimentos das crianças, aspetos que nem sempre são perceptíveis nas gravações em vídeo.

Em cada um dos momentos em que as crianças estavam em contacto com os diferentes materiais, eu e o meu par pedagógico procedemos ao registo das observações, nomeadamente como brincavam, quais os materiais que utilizavam e com que intencionalidade, anotando tudo no diário de campo. Este registo foi inicialmente realizado em papel, numa tabela organizada com os nomes das crianças e posteriormente foi transcrito para uma versão digital. A observação foi conduzida de forma o mais abrangente possível, permitindo-nos estar atentas a todas as crianças e às diversas interações que tiveram com os materiais ao longo do tempo estabelecido para a atividade.

A perspetiva das crianças sobre o brincar ao ar livre, assim como as suas brincadeiras preferidas antes e após a disponibilização dos materiais não estruturados foi identificada e descrita através da realização de grupos focais. Este consiste numa entrevista com participantes em que estes partilham oralmente as opiniões de forma espontânea e orientada, promovendo assim a troca de ideias e o debate entre as crianças do grupo em torno de um tema definido (Pommer & Pommer, 2014). Albuquerque (2005) refere ainda que, a partir do grupo focal, o investigador consegue perceber quais as opiniões e reações a determinados assuntos, originando um novo conhecimento.

Para o grupo focal, foi criado um guião semiestruturado, uma vez que é importante que seja um documento flexível em que pudesse ser, no momento da sua aplicação, modificado ou acrescentado algo. Num primeiro momento foram realizadas as seguintes questões, com o objetivo de identificar as opiniões das crianças sobre brincar no exterior e que alterações fariam nesse espaço:

- 1- Gostas de brincar no exterior?
- 2- O que gostas de fazer no exterior?
- 3- Com que materiais brincas lá fora?
- 4- Se pudesses escolher, o que gostarias de ter no exterior que não existe atualmente?
- 5- Qual é o espaço/sítio que mais gostas no exterior?
- 6- Se estivesse frio ou chover, preferias brincar fora ou dentro da escola?

No final, após a intervenção, foram colocadas novamente as mesmas questões, sendo acrescentadas quatro relacionadas com os materiais e os momentos que as crianças estiveram em contacto com eles, de forma a compreender a perspetiva da criança sobre a intervenção:

- 7- Gostaste de brincar com a lama?
- 8- Gostavas que os materiais estivessem sempre disponíveis no exterior?
- 9- Qual foi o material que gostaste mais?
- 10- O que gostaste mais de fazer?

Para a concretização dos grupos focais as crianças foram divididas em grupos de quatro ou cinco elementos, aleatoriamente selecionados. Cada grupo deslocou-se comigo a um espaço à parte para permitir maior serenidade e oportunidade de expressão a cada criança. Cada grupo focal durou aproximadamente 15 minutos.

### **Tratamento dos dados**

Para cada categoria de observação previamente estabelecida, foi quantificado o tempo (em segundos) de envolvimento de cada criança em todos os comportamentos lúdico-motores e sociais referentes às categorias definidas na escala de observação bem como descritos, através do diário de campo e posteriormente interpretados.

Para o tratamento estatístico recorreremos a análises descritivas e de tendência central para determinar o tempo de envolvimento das crianças nos diferentes comportamentos lúdico-motores e sociais e análise de frequências para identificar as respostas das crianças relativas à utilização e espaço de brincadeira. Para comparar os comportamentos antes e após a intervenção recorreremos ao teste *Kolmogorov-Smirnov* para aferir a normalidade dos dados. O resultado do teste determinou a utilização de testes não paramétricos, neste caso o teste de *Wilcoxon*. Para todas as análises foi adotado o nível de significância 5%. O programa estatístico utilizado foi Statistical Package for Social Science (SPSS), versão 29.0.

Paralelamente, os registos do diário de campo foram organizados e submetidos a análise qualitativa de conteúdo, de acordo com as categorias previamente estabelecidas. Esta análise envolveu um processo que permitiu captar padrões, significados e contextos não apreensíveis apenas pelas medidas quantitativas.

Os gráficos foram criados com recurso ao Software Origin (OriginLab Corporation, Northampton, Massachusetts, USA), a partir dos dados dos grupos focais.

Os dados qualitativos contribuíram, assim, para complementar e aprofundar a interpretação dos resultados estatísticos, oferecendo uma compreensão mais rica das interações com as materiais e dos comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças.

Fases do estudo e calendarização

Tabela 2

Fases do estudo e calendarização

| Data                                  | Fases do Estudo                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| novembro de 2024                      | Definição do tema;<br>Revisão da literatura;<br>Envio do consentimento aos encarregados de educação;<br>Elaboração do Programa de intervenção.                    |
| dezembro de 2024 e<br>janeiro de 2025 | Realização do programa de intervenção;<br>Realização dos grupos focais;<br>Observação e recolha dos registos audiovisuais das crianças;<br>Revisão da literatura. |
| fevereiro a junho de<br>2025          | Análise dos comportamentos lúdico motores antes e após a<br>intervenção;<br>Análise dos grupos focais.<br>Revisão da literatura;                                  |
| junho a agosto de 2025                | Análise e discussão dos resultados.                                                                                                                               |
| setembro de 2025                      | Conclusões.                                                                                                                                                       |
| outubro de 2025                       | Redação e conclusão do relatório.                                                                                                                                 |

## Descrição da intervenção

A participação ativa das crianças no processo de aprendizagem é fulcral para que as atividades se tornem significativas e enriquecedoras, permitindo que o conhecimento e o desenvolvimento se consolidem de forma sólida e intencional (Calado, 2023; Carvalho, 2021). Neste seguimento, após a definição dos objetivos e da intervenção, foi explicado a todas as crianças que iriam participar numa nova atividade, esclarecendo o local onde esta decorreria e sublinhando que a brincadeira não teria regras pré-estabelecidas.

Dado que as crianças devem participar ativamente no processo de aprendizagem, foi realizada uma atividade de “chuva de ideias” (Figura 14

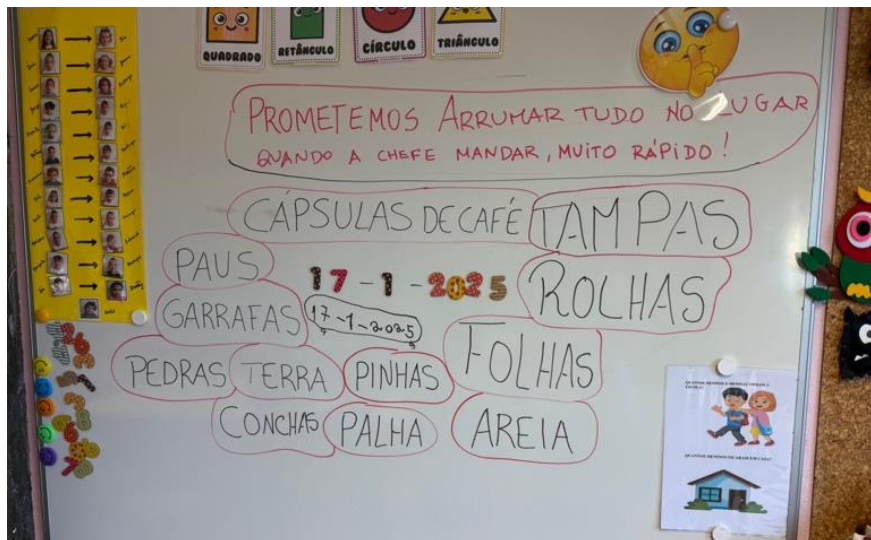
*Chuva de ideias*

### Figura 15

Kits 1,2 e 3 - Primeira Implementação**Figura 14**), em que as crianças partilharam livremente as suas preferências sobre os materiais que gostariam de utilizar nas brincadeiras ao ar livre. A chuva de ideias assume-se, assim, como uma ferramenta para que as crianças possam participar conferindo-lhes a oportunidade de expressar os seus interesses e preferências. No entanto, apesar do interesse da criança ser central no processo educativo o educador, além de responder às preferências manifestadas pelas crianças, deve ter intencionalidade nas atividades realizadas com o grupo, de forma a despertar curiosidade nas crianças, sobre os diferentes materiais que não fazem parte do conhecimento imediato (Bilton et al., 2017). Para facilitar a compreensão do conceito de materiais não estruturados, foi apresentado um exemplo concreto.

**Figura 40**

*Chuva de ideias*



Após esta intervenção inicial, ao longo de três semanas foi realizada uma sessão semanal ajustada às atividades letivas programadas. O local escolhido para a observação situava-se na zona traseira da escola e tratava-se de um espaço natural rico onde as crianças brincavam habitualmente. Este espaço incluía terra, erva, duas mesas, um muro e bastantes árvores.

Nas três semanas de intervenção foram disponibilizados três *kits* de materiais. Os kits eram compostos por três caixas de plástico com tampa, numeradas de 1 a 3. O Kit n.º1 (Kit da Lama), o Kit n.º2 (Kit dos Elementos Naturais) e o Kit n.º3 (Kit dos Elementos não estruturados).

Na primeira semana foram introduzidos os três kits (Figura 15)

*Kits 1,2 e 3 - Primeira Implementação*

**Figura 16**



**Figura 43**

*Kits 1,2 e 3 - Primeira Implementação*



Kits 1,2 e 3 - Segunda Implementação**Figura 15)** e uma bancada de madeira construída previamente para este efeito. O *kit* número 1 (Lama) continha paus de diferentes tamanhos, um balde de terra e três garrafas de 1,5L com água. O *kit* número 2 (Elementos Naturais) incluía vinte paus de diferentes tamanhos e cascas de nozes partidas. O *kit* número 3 (Elementos Diversos) continha dez caixas de ovos vazias e trinta rolos de papel de diferentes tamanhos.

Na segunda semana, manteve-se o procedimento, sendo adicionadas ao *kit* da lama duas garrafas vazias e embalagens vazias de iogurtes sólidos. No *kit* dos elementos naturais foram adicionadas folhas secas e no *kit* dos elementos estruturados foram adicionadas embalagens vazias de iogurte líquido (Figura 16

*Kits 1,2 e 3 - Segunda Implementação*

**Figura 17**

Kits 1,2 e 3 - Terceira Implementação**Figura 16).**

**Figura 46**

*Kits 1,2 e 3 - Segunda Implementação*



Na terceira semana, repetiu-se o mesmo procedimento, onde ao primeiro *kit* se adicionaram mais duas garrafas de água, totalizando sete garrafas, todas com água e foram ainda colocados três círculos de madeira recolhidos numa área florestal. No segundo *kit* adicionaram-se conchas recolhidas na praia e no terceiro *kit*, cápsulas de café vazias (Figura 17

Kits 1,2  
Terceira

e 3 -

Kits 1,2 e 3 - Terceira Implementação  
Implementação

**Figura 18**

Representação gráfica- Respostas à questão “O que gostas de fazer no exterior?” antes e após a intervenção(Figura 17).



Durante a intervenção, apesar de não existir interferência direta por parte do adulto, foi sempre garantida uma supervisão constante por mim, pela minha colega de estágio, pela educadora e pela assistente operacional. Todo o espaço foi previamente verificado, assegurando que se adequava à intervenção oferecendo as condições de segurança.

Ao anteceder as intervenções, foi também garantido que, caso alguma criança se molhasse, existia uma muda de roupa disponível, de forma a manter o bem-estar das crianças. Para além disso, sempre que alguma criança manifestava alguma insegurança, eram tomadas medidas para a tranquilizar e para a incentivar.

## Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados adquiridos a partir das observações realizadas.

Conforme referido anteriormente, pretendemos comparar o comportamento lúdico motor e social antes (pré-intervenção) e após (pós-intervenção) a disponibilização dos materiais.

### Comportamento lúdico-motor e social – Pré e Pós-intervenção

A Tabela 3, apresenta os resultados referentes ao tempo médio de envolvimento das crianças nos comportamentos motores nas fases pré e pós-intervenção.

**Tabela 3**

*Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em comportamentos motores*

| Comportamento Motor      |                 | Média ± Desvio Padrão | Z<br>p-value |
|--------------------------|-----------------|-----------------------|--------------|
| Atividade Motora         | Pré-Intervenção | 45,1 ± 27,98          | -2,908       |
|                          | Pós-Intervenção | 63,9 ± 16,56          | **           |
| Movimentos Locomotores   | Pré-Intervenção | 38,3 ± 27,60          | -3,027       |
|                          | Pós-Intervenção | 19,8 ± 16,54          | **           |
| Movimentos Posturais     | Pré-Intervenção | 21,3 ± 23,11          | -0,886       |
|                          | Pós-Intervenção | 25,7 ± 12,75          |              |
| Movimentos Manipulativos | Pré-Intervenção | 17,0 ± 22,57          | -4,088       |
|                          | Pós-Intervenção | 58,2 ± 18,84          | **           |

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Em relação aos comportamentos motores, constatou-se, no geral, um aumento do tempo de envolvimento após a intervenção. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0.01$ ) em todas as categorias à exceção dos movimentos posturais apesar de também o tempo de envolvimento nesta categoria ter aumentado. Este ligeiro aumento no tempo médio, de 21,3 para 25,7 segundos, embora sem significado estatístico, deve-se possivelmente à adoção de posturas específicas durante a interação dos materiais, tais como, no momento de manusear certos materiais no chão, como por exemplo ao fazer as misturas da água e da terra, ou quando duas crianças com um pau, agacharam-se e imitaram o movimento e o som de uma serra tendo o intuito de cortar a raiz de uma árvore.

No caso dos movimentos locomotores, o tempo de envolvimento diminuiu significativamente ( $p < 0.01$ ) sugerindo que, na ausência de materiais, as crianças deslocam-se mais para explorar o espaço, optando por atividades que se relacionam com a movimentação do corpo. Com a introdução dos materiais não estruturados, o foco passou a ser a manipulação e a exploração dos objetos limitando um pouco os movimentos locomotores.

Relativamente ao tempo médio de envolvimento em atividades motoras, este aumentou de 45,1 para 63,9 segundos evidenciando que a presença de materiais não estruturados potenciou um maior empenhamento motor das crianças, tornando-as mais ativas.

Quanto aos movimentos manipulativos, houve um aumento significativo (de 17 para 58,2 segundos) confirmando que os materiais disponibilizados promovem a manipulação, uma vez que as crianças passaram a envolver-se mais com os objetos. Segundo Cristo e Pomar (2022), estes materiais, por serem flexíveis, permitem às crianças manipular de forma livre, indo sempre ao encontro da imaginação. Conclui-se que, no comportamento motor, as crianças demonstraram maior envolvimento na fase pós-intervenção, não só pela introdução de materiais, mas também pela alteração semanal dos mesmos, que incentivaram uma exploração mais diversificada. Como refere Neto (2017) brincar é a capacidade de uma criança explorar e adaptar-se, de confrontar com o risco que existe, é a aprendizagem, o autocontrolo e a imaginação das crianças como tal, é essencial que os espaços sejam ricos em estímulos constituindo-se uma oportunidade de exploração e aprendizagem.

Em seguida, na Tabela 4 podemos observar os tempos médios em que as crianças estiveram envolvidas nos diferentes tipos de jogos.

Tabela 4

*Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em diferentes tipos de jogo*

| Tipos de jogo                |                 | Média ± Desvio Padrão | Z<br>p-value |
|------------------------------|-----------------|-----------------------|--------------|
| Jogo Simbólico               | Pré-Intervenção | 14,4 ± 20,79          | -3,050<br>** |
|                              | Pós-Intervenção | 31,7 ± 25,05          |              |
| Jogos Tradicionais           | Pré-Intervenção | 0                     | ---          |
|                              | Pós-Intervenção | 0                     |              |
| Jogos de Mesa                | Pré-Intervenção | 0                     | ---          |
|                              | Pós-Intervenção | 0                     |              |
| Jogos de Perseguição/Luta    | Pré-Intervenção | 11,4 ± 15,48          | -2,840<br>** |
|                              | Pós-Intervenção | 0                     |              |
| Jogos de Oposição            | Pré-Intervenção | 0                     | ---          |
|                              | Pós-Intervenção | 0                     |              |
| Jogos de Precisão            | Pré-Intervenção | 0                     | ---          |
|                              | Pós-Intervenção | 0                     |              |
| Jogos de Objetos/ construção | Pré-Intervenção | 13,8 ± 19,68          | -3,456<br>** |
|                              | Pós-Intervenção | 45,1 ± 25,29          |              |
| Jogos Sociais                | Pré-Intervenção | 0                     | ---          |
|                              | Pós-Intervenção | 0                     |              |

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Em relação a estas categorias, constata-se que existem vários tipos de jogo, nomeadamente os jogos tradicionais, de mesa, de oposição, de precisão e sociais, que não registaram tempo de envolvimento em nenhuma das fases, o que poderá estar relacionado com a fase de desenvolvimento das crianças, os seus interesses ou com a natureza dos materiais apresentados.

No jogo simbólico observou-se um aumento estatisticamente significativo passando de 14,4 para 31,7 segundos, evidenciando que os materiais não estruturados estimularam a imaginação, a criação e a representação do jogo. Observou-se, por exemplo, que algumas crianças utilizaram os paus para brincar aos polícias e ladrões, outras transformaram tubos de papel como se fossem binóculos para observar o meio envolvente e a grande maioria das crianças utilizou os materiais como utensílios de cozinha e comida. Uma vez que os materiais não indicavam uma função definida, estes incentivaram as crianças a atribuir novos significados aos objetos apresentados, promovendo o jogo simbólico durante as brincadeiras (Cankaya et al., 2023; Carvalho, 2023; Kuo et al., 2019).

Nos jogos de objetos/construção, observou-se igualmente um aumento significativo de 13,8 para 45,1 segundos. Esta prática foi observada em diversos

momentos, como por exemplo quando duas crianças utilizaram uma concha e cápsulas de café para recriar o jogo de adivinhar, escondendo debaixo de uma das cápsulas. Este exemplo reforça a ideia de que os materiais não estruturados potenciam situações em que a criança é desafiada a imaginar, criar, manipular, promovendo o desenvolvimento cognitivo (Cankaya et al., 2023).

Ao contrário dos jogos anteriores, os jogos de perseguição/luta registaram uma diminuição significativa de 11,4 segundos para um tempo de envolvimento nulo. Esta mudança, relacionada com a diminuição significativa dos movimentos locomotores pode dever-se, tal como já referido, à redirecção do foco das crianças para a exploração dos materiais, geralmente de contacto limitado e, por vezes, condicionadas pelo adulto. A ausência deste tipo de jogo, pode ser temporária, podendo voltar a ocorrer quando os objetos e materiais disponibilizados deixarem de ser uma novidade. O ambiente em que as crianças se encontram deve promover autonomia, dado que a organização do espaço e a disponibilização dos materiais influenciam as interações, escolhas e aprendizagens. Estes espaços devem permitir que a criança brinque e explore de forma individual ou em grupo, conforme os interesses e ritmos. Um ambiente diversificado promove aprendizagens motoras e sociais, mesmo que nem sempre, as crianças optem pela exploração de todos os recursos disponíveis, garantindo, no entanto, a liberdade de escolha, essencial no desenvolvimento (Azevedo et al., 2019.).

Na Tabela 5, são apresentados os tempos médios em segundos, de envolvimento em atividades variadas, antes e após a intervenção.

**Tabela 5**

*Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em atividades variadas*

| Atividades variadas |                 | Média ± Desvio Padrão | Z<br>p-value |
|---------------------|-----------------|-----------------------|--------------|
| Dançar              | Pré-Intervenção | 0                     | ---          |
|                     | Pós-Intervenção | 0                     |              |
| Passear             | Pré-Intervenção | 9,3 ± 18,80           | -0,663       |
|                     | Pós-Intervenção | 6,3 ± 13,08           |              |
| Sem atividade       | Pré-Intervenção | 4,3 ± 11,94           | -1,512       |
|                     | Pós-Intervenção | 0,5 ± 2,60            |              |

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Como atividades variadas, foi definido observar se as crianças dançavam, se passeavam no local ou não tinham qualquer atividade durante o período de observação. Na atividade dança, não foi registado qualquer tempo de envolvimento, quer na fase pré-intervenção, quer na fase pós-intervenção. A ausência do comportamento da dança poderá relacionar-se com o local onde as crianças estavam inseridas, com a ausência de estímulos sonoros ou musicais ou o facto de as crianças terem um maior interesse nos materiais não estruturados.

A atividade “passear” diminuiu ligeiramente entre os dois momentos, pois na fase pré-intervenção as crianças passearam em média 9,3 segundos e na fase pós-intervenção o tempo médio foi de 6,3 segundos. Esta diferença não é estatisticamente significativa, mas esta redução poderá estar associada, mais uma vez, à presença de materiais não estruturados e ao facto de as crianças terem encontrado novos focos de interesse, permanecendo mais tempo em atividades de exploração ou manipulação tal como referido anteriormente. O mesmo se verifica na categoria sem atividade onde houve uma redução do tempo médio de 4,3 segundos (pré-intervenção) para 0,5 segundos (pós-intervenção), relacionando-se com o mesmo motivo, a presença dos materiais não estruturados onde houve maior envolvimento das crianças.

Na Tabela 6, são apresentados os tempos médios em segundos, nas diferentes formas de organização, nas fases pré e pós-intervenção.

**Tabela 6**

*Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em diferentes formas de organização*

| Formas de organização |                 | Média ± Desvio Padrão | Z<br>p-value |
|-----------------------|-----------------|-----------------------|--------------|
| Atividade Isolada     | Pré-Intervenção | 26,4 ± 24,86          | -1,154       |
|                       | Pós-Intervenção | 36,3 ± 26,30          |              |
| Atividade em Grupo    | Pré-Intervenção | 37,0 ± 26,71          | -0,37        |
|                       | Pós-Intervenção | 35,7 ± 26,30          |              |

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Em relação às atividades isoladas, observou-se um aumento no tempo médio de envolvimento das crianças passando de 26,4 para 36,3 segundos. Embora este aumento não tenha sido estatisticamente significativo, este resultado indica-nos que existe uma tendência no interesse e no envolvimento individualizado na presença de materiais não

estruturados, que proporcionam oportunidades de exploração e criação de forma autónoma. Antes da introdução dos materiais não estruturados, prevaleciam jogos de perseguição. Já após a sua introdução, registou-se, em diário de campo, que uma criança utilizou uma cápsula de café e um pau para simular um lançamento, procurando atribuir novos significados aos objetos disponíveis. Este exemplo ilustra a forma como os materiais não estruturados promovem as explorações das crianças.

Em contrapartida, o tempo médio de envolvimento em atividades de grupo manteve-se praticamente inalterado de 37,0 para 35,7 segundos. Este resultado indica que a introdução dos materiais não estruturados não alterou o comportamento coletivo das crianças. Assim, parece que por serem materiais de contato pouco frequente, as crianças deram, inicialmente, maior preferência à exploração de forma individual, sem, contudo, prejudicar as suas interações em grupo, explorando posteriormente os materiais e os seus diferentes simbolismos com os seus pares. Tal como defendem Silva et al. (2020), o recreio pode contribuir para que as crianças desenvolvam competências como a curiosidade, a exploração, a capacidade de assumir riscos e a cooperação em grupo. Estas aprendizagens revelam-se determinantes para o desenvolvimento das crianças, construindo recursos importantes para o futuro, podendo ser comparadas às competências essenciais de um empreendedor. Assim, para que o recreio assuma um papel determinante na vida de uma criança, torna-se necessário criar condições que enriqueçam os espaços, através da disponibilização de materiais, brincadeiras e jogos que estimulem a criatividade, a imaginação e a exploração, tanto individual como em grupo (Silva et al., 2020).

A Tabela 7 apresenta o tempo médio em que as crianças estiveram envolvidas em comportamentos sociais no período pré e pós-intervenção, permitindo compreender de que forma os materiais influenciam os comportamentos sociais entre as crianças.

**Tabela 7**

*Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em comportamentos sociais*

| Comportamento Social |                 | Média ± Desvio Padrão | Z<br>p-value |
|----------------------|-----------------|-----------------------|--------------|
| Ajuda entre pares    | Pré-Intervenção | 0,7 ± 3,60            | -1,355       |
|                      | Pós-Intervenção | 3,5 ± 8,19            |              |
| Interação Verbal     | Pré-Intervenção | 23,3 ± 24,85          | -0,309       |
|                      | Pós-Intervenção | 21,8 ± 25,39          |              |

|                                     |                 |             |        |
|-------------------------------------|-----------------|-------------|--------|
| Momento de Espera                   | Pré-Intervenção | 3,5 ± 9,08  | -0,850 |
|                                     | Pós-Intervenção | 5,7 ± 11,74 |        |
| * <i>p</i> <0,05; ** <i>p</i> <0,01 |                 |             |        |

No que se refere à categoria ajuda entre pares, verificou-se um aumento do tempo médio de 0,72 segundos para 3,52 segundos. Apesar de o valor ser globalmente baixo e a diferença não ser estatisticamente significativa, observa-se uma tendência positiva na colaboração entre as crianças. A presença dos materiais não estruturados proporcionou situações que levaram à necessidade da ajuda. Por exemplo, as crianças passaram a “cozinhar” comidas de água e terra umas para as outras, e após as garrafas de água ficarem vazias, formaram equipas e jogaram à bola com a própria garrafa. Estas experiências promovem o desenvolvimento de competências sociais e a colaboração entre pares, tal como defendem Beloglovsky e Daly (2015).

A categoria interação verbal, sofreu uma ligeira redução de 23,3 (pré intervenção) para 21,8 segundos (pós intervenção), o que pode indicar que as crianças estiveram mais concentradas em explorar e manipular, por vezes de forma mais isolada, do que a comunicar com os pares. Este dado vai de encontro ao aumento das atividades isoladas, que se processou da mesma forma.

Quanto à categoria “momento de espera”, houve um pequeno aumento de 3,5 para 5,7 segundos, possivelmente associado ao uso partilhado dos materiais, exigindo que as crianças fizessem a gestão do tempo, enquanto aguardavam pela sua vez de poder manusear o material. Apesar desta variação ser pequena, existe a possibilidade de desenvolvimento de competências sociais estar associado à gestão de conflitos e a cooperação entre pares (Mano, 2020).

Em suma, os resultados apresentados sugerem que a introdução dos materiais não estruturados teve um impacto positivo nos comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças. Verificou-se um aumento no envolvimento das atividades simbólicas, manipulativas e de construção, bem como uma maior tendência para o desenvolvimento de algumas competências sociais. Estes resultados vão ao encontro com o que Bilton et al. (2017), Neto e Lopes (2023) e Silva et al. (2016) defendem, ou seja, que os ambientes exteriores, ricos em estímulos e materiais, incentivam à criatividade, à exploração e à aprendizagem através do brincar.

Sempre que os materiais foram expostos, as crianças tiveram de facto uma interação com os materiais não estruturados, existindo materiais que suscitam, naturalmente, maior interesse para um determinado grupo de crianças do que para outro. Para isso é necessário compreender, como o papel do educador é importante na valorização dos espaços e dos materiais fazendo deles ferramentas para a estimulação diária sendo essencial a sua renovação e atualização no tempo certo (Dabaja, 2022). Este reconhecimento dos espaços e materiais como ferramentas pedagógicas essenciais é fundamental para a promoção de competências sociais, emocionais e cognitivas.

### **Interação das crianças com os diferentes materiais não estruturados**

As seguintes tabelas (Tabela 8, Tabela 9, Tabela 10, Tabela 11, Tabela 12, Tabela 13, Tabela 14, Tabela 15 e Tabela 16) apresentam as interações e brincadeiras realizadas pelas crianças com os diferentes materiais não estruturados, categorizando-as no respetivo tipo de atividades.

**Tabela 8**

*Observação 1 – Kit 1- Lama*

| <b>Observação 1 – Kit 1 -Lama</b> |                                                                                                                                                                            |                                                                                      |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Materiais disponibilizados</b> | <b>Modo de brincar</b>                                                                                                                                                     | <b>Categorias de observação<br/>Tipos de atividades</b>                              |
|                                   | <p>- Duas crianças utilizaram os paus para simbolizar um martelo, batendo com ele em paus menores, junto do chão, imitando o movimento de estar a pregar algo no chão;</p> |  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Paus</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>- A maior parte das crianças utilizaram os paus como colheres de pau, para cozinhar, mexendo um bolo com terra e água e no balde onde se encontrava a terra;</p>                                                                                                    | <p>- Jogo simbólico<br/>- Jogos de objetos/ construção</p>                         |
| <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p>- O balde foi utilizado para fazer misturas, em grupos de 3/4 elementos, as crianças colocaram a água no balde com terra e faziam de conta que estavam a cozinhar, fazendo bolos de terra, atribuindo-lhes sabores, tais como chocolate, laranja, entre outros;</p> |  |
| <b>Balde com terra</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>- O balde durante a intervenção foi utilizado pelas crianças para realizar misturas da terra e da água;</p>                                                                                                                                                         | <p>- Jogo simbólico<br/>- Jogos de objetos/ construção</p>                         |
| <div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div> |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                    |
| <b>3 garrafas de água de 1,5litros</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>- A água serviu para que as crianças fizessem misturas dando origem a “bolos”, “cozinhados” e “bebidas”;</p>                                                                                                                                                        | <p>- Jogo simbólico<br/>- Jogos de objetos/ construção</p>                         |
|                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                    |

Tabela 9

Observação 1 – Kit 2- Elementos Naturais

| Observação 1 – Kit 2 Elementos Naturais |                 |                                                 |
|-----------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------|
| Materiais disponibilizados              | Modo de brincar | Categorias de observação<br>Tipos de atividades |

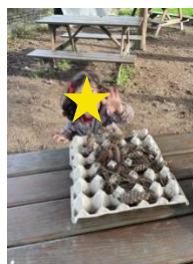
|                                              |                                                                                                                                                                               |                                                                                    |                                                            |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <p><b>20 paus de tamanhos diferentes</b></p> | <p>- Duas crianças utilizaram os paus para simbolizar um martelo, batendo com ele em paus menores, junto do chão, imitando o movimento de estar a pregar algo no chão;</p>    |  | <p>- Jogo simbólico<br/>- Jogos de objetos/ construção</p> |
|                                              | <p>- A maior parte das crianças utilizaram os paus como colheres de pau, para cozinhar, mexendo um bolo com terra e água e no balde onde se encontrava a terra;</p>           |                                                                                    |                                                            |
| <p><b>Cascas de nozes partidas</b></p>       | <p>- Algumas crianças utilizaram as cascas de nozes como prato para servir a “comida”. Elas colocavam água e terra dentro das mesmas e faziam de conta que tinham comida;</p> |                                                                                    |                                                            |
|                                              | <p>- Três crianças, em grupo, utilizaram as cascas de nozes para simbolizar um alimento, neste caso específico, um queque;</p>                                                |                                                                                    | <p>- Jogo simbólico<br/>- Jogos de objetos/ construção</p> |
|                                              | <p>- Duas crianças utilizaram as cascas de nozes para servir de decoração de um bolo de terra, colocando-as em cima da mistura da água e terra.</p>                           |                                                                                    |                                                            |

Tabela 10

Observação 1 – Kit 3- Elementos Diversos

| Observação 1 – Kit 3 Elementos Diversos |                                                                                                                          | <p><b>Categorias de observação</b><br/><b>Tipos de atividades</b></p>                |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Materiais disponibilizados              | Modo de brincar                                                                                                          |                                                                                      |
| <p><b>10 caixas de ovos</b></p>         | <p>- As caixas de ovos foram utilizadas para realizar misturas da água e da terra, simbolizando o ato de “cozinhar”;</p> |  |

- Foram colocadas pinhas que estavam no chão do local da observação, dentro de cada buraco da caixa, imitando os ovos, ou seja, as crianças através do objeto inicial deram o mesmo uso, mas com material diferente, em vez dos ovos utilizaram as pinhas;



- Jogo simbólico  
- Jogos de objetos/  
construção

- As crianças fizeram um bolo “gigante” na caixa dos ovos, com água, terra, pruma que se encontrava no chão do local de observação, colocando em cima do material;



- Com a junção de várias caixas de ovos, uma criança fez uma construção, originando-a uma casa de “bichinhos pequeninos”.

**30 rolos de papel (tamanhos diferentes)**

- Uma criança, perto da bancada, construiu um brinquedo feito com rolos e um pau, colocando o pau dentro de vários rolos de tamanhos diferentes, não sendo perceptível qual a finalidade, passando uma grande parte do tempo com o brinquedo na mão.

- Jogo de objetos/construção

**Tabela 11**

*Observação 2 – Kit 1- Kit Lama*

| Observação 2 – Kit 1 Lama |                                                                                                                                        |                                                 |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Materiais                 | Modo de brincar                                                                                                                        | Categorias de observação<br>Tipos de atividades |
| Paus                      | - Uma criança utilizou um pau pequeno como colher, para comer um bolo, feito da junção da terra e água que estava num copo de iogurte; |                                                 |

- 
- Uma criança utilizou um pau para simbolizar um martelo, batendo com ele em paus menores, junto do chão, imitando o movimento de estar a pregar algo no chão;



- 
- Uma criança sozinha utilizou o pau para desenhar no chão, na terra;

- 
- Duas crianças, cada uma com um pau na mão, batiam numa torre de rolos de papel de forma a derrubar a torre de rolos;

- 
- Uma criança colocou uma casca de noz no chão e com o pau fez o movimento de lançamento, tentando acertar-lhe de modo que a casca se movesse para longe;

- Jogo simbólico
- Jogos de objetos/construção
- Jogo de precisão

- 
- Uma criança utilizou um pau grande para fazer um guarda-chuva, enquanto caminhava no espaço, dizia que tinha uma guarda-chuva inclinando o pau para cima;

- 
- Uma criança colocou um pau dentro do recipiente do iogurte simbolizando uma palhinha, bebendo o seu sumo;

- 
- Na bancada, o grupo de crianças colocou paus dentro dos rolos de papel a imitar espetadas;



- 
- Num grupo de crianças, havia um bolo feito de terra e água, no qual espetaram os paus pequenos simbolizando as velas de aniversário;

- A pares, as crianças fizeram um buraco no chão, colocaram água e com os paus imaginaram que estavam a pescar. Os paus representavam canas de pesca.



---

- Uma criança agachou-se e colocou no chão um monte de terra que se encontrava no balde, utilizando-a para misturar com água, originando num “bolo de cenoura”;

---

- Uma criança misturou água e terra em cima da mesa que estava no local da observação e fez “slime”;

---

- Uma criança fez a mistura de terra e água num recipiente disponibilizado, tendo essa mistura denominada como mousse de chocolate;

---

**Balde com Terra**

- O balde durante a intervenção foi utilizado pelas crianças para realizar misturas da terra e da água;



- Jogo simbólico  
- Jogos de objetos/construção

---

- A terra também serviu como um elemento de mistura para muitas crianças fazerem lama, tendo como finalidade “cozinhar”;



---

- Depois de as garrafas estarem vazias, um grupo de crianças utilizaram a garrafa como uma bola e estiveram a jogar futebol com ela;

---

- Uma criança misturou água e terra com as mãos, originando uma “Mousse de Chocolate”;

---

- Duas crianças com as mãos colocaram terra dentro de uma garrafa vazia, sem água e estavam a realizar uma brincadeira entre elas;

---

- Duas crianças colocaram água, dentro de cada orifício da caixa dos ovos;

---

- A maior parte das crianças utilizou a água para utilizar com a terra, com as mãos ou paus de modo a fazer lama.



- Jogo de oposição e decisão  
- Jogo simbólico  
- Jogos de objetos/construção

**5 garrafas de água de 1,5litros: 3 com água e 2 sem água**

|                                            |                                                                                                        |                                                   |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <b>Embalagens de iogurte sólido vazias</b> | - As embalagens de iogurte foram utilizadas por diversas crianças, como recipiente para o bolo de lama | - Jogo simbólico<br>- Jogos de objetos/construção |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|

**Tabela 12**

*Observação 2 – Kit 2- Kit Elementos Naturais*

| <b>Observação 2 – Kit 2   Kit Elementos Naturais</b> |                                                                                                                                                                |                                                         |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>Materiais</b>                                     | <b>Modo de brincar</b>                                                                                                                                         | <b>Categorias de observação<br/>Tipos de atividades</b> |
| <b>20 paus de tamanhos diferentes</b>                | - Uma criança utilizou um pau pequeno como colher, para comer um bolo, feito da junção da terra e água que estava num copo de iogurte;                         |                                                         |
|                                                      | - Uma criança utilizou um pau para simbolizar um martelo, batendo com ele em paus menores, junto do chão, imitando o movimento de estar a pregar algo no chão; |                                                         |
|                                                      |                                                                             | - Jogo simbólico<br>- Jogos de objetos/construção       |
|                                                      | - Uma criança sozinha utilizou o pau para desenhar no chão, na terra;                                                                                          | - Jogo de Precisão                                      |
|                                                      | - Duas crianças, cada uma com um pau na mão, batiam numa torre de rolos de papel de forma a derrubar a torre de rolos;                                         |                                                         |
|                                                      | - Uma criança colocou uma casca de noz no chão e com o pau fez o movimento de lançamento, tentando acertar-lhe de modo que a casca se movesse para longe;      |                                                         |
|                                                      | - Uma criança utilizou um pau grande para fazer um guarda-chuva, enquanto caminhava no espaço, dizia que tinha um guarda-chuva inclinando o pau para cima;     |                                                         |
|                                                      | - Uma criança colocou um pau dentro do recipiente do iogurte simbolizando uma palhinha, bebendo o seu sumo;                                                    |                                                         |

- Na bancada, o grupo de crianças colocou paus dentro dos rolos de papel a imitar espetadas;



- Num grupo de crianças, havia um bolo feito de terra e água, no qual espetaram os paus pequenos simbolizando as velas de aniversário;

- As crianças fizeram um buraco no chão, colocaram água e com os paus imaginaram que estavam a pescar. Os paus representavam canas de pesca.



- As cascas de nozes foram utilizadas por três crianças como alvo de lançamentos, ou seja, as crianças colocaram as cascas no chão e lançavam um pau para tentar acertar-lhes;

#### Cascas de nozes partidas

- Serviu também para decoração de um bolo que as crianças fizeram com terra e água. A decoração tinha folhas, flores que foram encontradas no espaço da observação e cascas de nozes;



- Jogo simbólico
- Jogos de objetos/construção
- Jogo de precisão

#### Folhas secas

- As folhas secas foram utilizadas como decoração de um bolo que as crianças fizeram com terra e água. A decoração tinha folhas, flores que foram encontradas no espaço da observação e cascas de nozes;

- Jogo simbólico
- Jogos de objetos/construção

Tabela 13

Observação 2 – Kit 3- Elementos Diversos

#### Observação 2 – Kit 3 Elementos Diversos

| Materiais | Modo de brincar | Categorias de observação<br>Tipos de atividades |
|-----------|-----------------|-------------------------------------------------|
|-----------|-----------------|-------------------------------------------------|

- 
- As crianças utilizaram as caixas de ovos, para fazer um bolo com terra dentro da caixa;



- 
- As crianças colocaram água dentro de cada orifício da caixa dos ovos;



- Jogo simbólico
- Jogos de objetos/ construção

#### 10 caixas de ovos

- 
- Uma criança utilizou um pau e perfurou duas caixas de ovos grandes para fazer um guarda-chuva, enquanto caminhava no espaço, dizia que tinha uma guarda-chuva inclinando o pau com as caixas de ovos para cima;

- 
- A “mousse de chocolate” referida anteriormente, foi elaborada na caixa de ovos;



- 
- As crianças colocaram água e terra em cada divisão da caixa, originando um bolo;



|                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                   |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <p>30 rolos de papel (tamanhos e dureza diferentes)</p> | <p>- Duas crianças estavam a brincar juntas e colocaram dois rolos de papel na frente dos olhos, como se fossem binóculos e estavam a observar o meio envolvente;</p> <div data-bbox="563 311 971 573">  </div> | <p>- Jogo simbólico<br/>- Jogos de objetos/ construção<br/>- Jogo de precisão</p> |
| <p>Embalagens de iogurte de beber vazias</p>            | <p>- Duas crianças fizeram uma torre de vários rolos de papel, colocando um rolo em cima de outro, para depois com a ajuda de um pau derrubar a torre.</p>                                                                                                                                       | <p>- Jogo simbólico<br/>- Jogos de objetos/ construção</p>                        |

Tabela 14

Observação 3 – Kit 1- Lama

| Observação 3 – Kit 1 Lama |                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                             |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Materiais                 | Modo de brincar                                                                                                                                                                                                                                                              | Categorias de observação<br>Tipos de atividades                                                             |
|                           | <p>- Uma criança colocou uma cápsula de café no chão e com o pau fez o movimento de lançamento, tentando acertar-lhe de modo que a casca se movesse para longe;</p>                                                                                                          |                                                                                                             |
|                           | <p>- No local da observação existia um quadro da sala de aula, o pau foi utilizado por uma criança, servindo como giz para “escrever” no quadro;</p>                                                                                                                         |                                                                                                             |
| <p>Paus</p>               | <p>- Duas crianças estavam a imitar movimentos de um desenho animado com um pau movimentando-o em diferentes direções;</p>                                                                                                                                                   |                                                                                                             |
|                           | <p>- Duas crianças com um pau, agacharam-se e imitaram o movimento e o som de uma serra tendo o intuito de cortar a raiz de uma árvore;</p> <div data-bbox="890 1727 1118 1975">  </div> | <p>- Jogo simbólico<br/>- Jogos de objetos/ construção<br/>- Jogo de precisão<br/>- Jogo de perseguição</p> |

|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                    |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                        | - Algumas crianças, lançavam os paus ao ar simbolizando foguetes;                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                    |
|                                                        | <p>- Um grupo de crianças, com um pau na mão corriam atrás uns dos outros. Quando foi questionado sobre o que estavam a fazer responderam que era polícias e ladrões;</p>                                                                                                                                                                       |  |
|                                                        | - A terra, para um grupo de crianças serviu para fazer bolinhas que representavam ovos, uma vez que foram colocadas dentro da caixa dos ovos, nas respetivas divisões;                                                                                                                                                                          |                                                                                    |
|                                                        | - Algumas crianças utilizaram a terra para servir de base de uma pizza (Cozinhar);                                                                                                                                                                                                                                                              | - Jogo simbólico<br>- Jogos de objetos/ construção                                 |
| <b>Balde com terra</b>                                 | - A tampa do balde com terra foi utilizada por um grupo de crianças, que se encontrava em cima de uma mesa, como um prato de sopa (A sopa era com terra e água);                                                                                                                                                                                |                                                                                    |
|                                                        | - A terra foi também utilizada por algumas crianças para criar bolos;                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                    |
|                                                        | - A mistura da água e terra remeteu as crianças para o café;                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                    |
|                                                        | - As crianças ao realizarem a mistura da água com a terra, originaram uma mistura que lhes fez lembrar o slime.                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                    |
| <b>7 garrafas de água de 1,5litros: todas com água</b> | <p>- A água durante a observação, foi utilizada pela maior parte das crianças para realizar misturas com terra levando-as a associar ao ato de cozinhar. A mistura era feita com as mãos ou com os paus disponibilizados nos kits;</p> <p>- Um grupo de crianças utilizou garrafas de água vazias para como um alvo para atirar com um pau;</p> | - Jogo simbólico<br>- Jogos de objetos/ construção                                 |
| <b>Embalagens de iogurte sólidos vazias</b>            | - As embalagens de iogurtes, para um grupo de crianças serviram como um recipiente para fazer um bolo de chocolate, esse bolo era feito de lama através da mistura da água e terra;                                                                                                                                                             | - Jogo simbólico                                                                   |
|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                    |

|                            |                                                                                                                                                                                 |                                                                                    |                  |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <b>Círculos de madeira</b> | <p>- As bases de madeira circulares serviram para algumas crianças, como base de uma pizza colocando por cima terra, e elementos que se encontravam no local da observação;</p> |  | - Jogo simbólico |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------|

**Tabela 15**

*Observação 3 – Kit 2- Elementos Naturais*

| <b>Observação 3 – Kit 2 Elementos Naturais</b> |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                       |  |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Materiais</b>                               | <b>Modo de brincar</b>                                                                                                                                       | <b>Categorias de observação<br/>Tipos de atividades</b>                                                                                                               |  |
| <b>20 paus de tamanhos diferentes</b>          | - Uma criança colocou uma cápsula de café no chão e com o pau fez o movimento de lançamento, tentando acertar-lhe de modo que a casca se movesse para longe; |                                                                                                                                                                       |  |
|                                                | - No local da observação existia um quadro da sala de aula, o pau foi utilizado por uma criança, servindo como giz para “escrever” no quadro;                |                                                                                                                                                                       |  |
|                                                | - Duas crianças estavam a imitar movimentos de um desenho animado com um pau movimentando-o em diferentes direções;                                          |                                                                                                                                                                       |  |
|                                                | - Duas crianças com um pau, agacharam-se e imitaram o movimento e o som de uma serra tendo o intuito de cortar a raiz de uma árvore;                         |                                                                                                                                                                       |  |
|                                                | - Algumas crianças, lançavam os paus ao ar simbolizando foguetes;                                                                                            |                                                                                                                                                                       |  |
|                                                |                                                                                                                                                              |                                                                                   |  |
|                                                |                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo simbólico</li> <li>- Jogos de objetos/ construção</li> <li>- Jogo de precisão</li> <li>- Jogo de perseguição</li> </ul> |  |

- Um grupo de crianças, com um pau na mão corriam atrás uns dos outros. Quando foi questionado sobre o que estavam a fazer responderam que era polícias e ladrões;



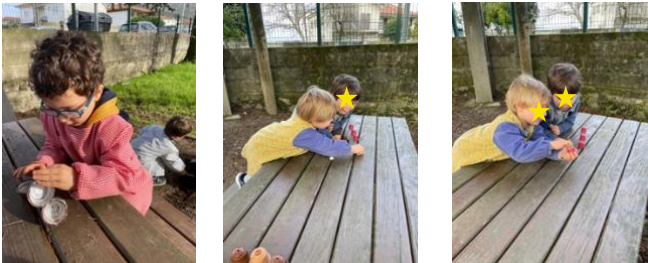
|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                     |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <b>Cascas de nozes partidas</b> | - As cascas de nozes partidas não foram utilizadas nesta observação;                                                                                                                                                                                           |                                                                     |
|                                 | - Duas crianças colocaram 5 cápsulas de café em cima de uma mesa e debaixo de uma delas encontrava-se uma concha, uma das crianças tinha de descobrir onde esta estava quando descobrisse os papeis invertiam, uma das crianças escondia e a outra encontrava; |                                                                     |
| <b>Conchas</b>                  | - As conchas foram utilizadas pelas crianças na confeção de bolachas, através da junção de terra e água;                                                                                                                                                       | - Jogo simbólico<br>- Jogos de objetos/construção<br>- Jogo de mesa |
|                                 | - As conchas foram utilizadas por duas crianças como ingredientes de uma pizza feita de terra e outros elementos;                                                                                                                                              |                                                                     |

Tabela 16

Observação 3 – Kit 3- Elementos Diversos

| Observação 3 – Kit 3 Elementos Diversos                 |                                                                                                                                                                                               |                                                         |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>Materiais</b>                                        | <b>Modo de brincar</b>                                                                                                                                                                        | <b>Categorias de observação<br/>Tipos de atividades</b> |
| <b>10 caixas de ovos</b>                                | - As caixas dos ovos foram utilizadas como no cotidiano, levando a associar a terra aos ovos;<br><br>- Para 2 crianças, as caixas dos ovos foram utilizadas para guardar “bolinhos de terra”; | - Jogo simbólico<br>- Jogos de objetos/construção       |
| <b>30 rolos de papel (tamanhos e dureza diferentes)</b> | - Uma criança colocou um pau dentro de vários rolos de papel, que a fez pensar numa espetada de carne;                                                                                        | - Jogo simbólico<br>- Jogos de objetos/construção       |



|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                              |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
|                                              | - Uma criança utilizou um rolo de papel para esticar a pizza, fazendo o movimento sobre a terra;                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                              |
| <b>Embalagens de iogurte líquidos vazias</b> | <p>- As embalagens de iogurtes de beber vazias foram utilizadas por uma criança para colocar bebidas com água e terra;</p>                                                                                                                                              | <p>- Jogo simbólico<br/>- Jogos de objetos/construção</p>                    |
| <b>Cápsulas de café</b>                      | <p>- Duas crianças em cima de uma mesa colocaram 5 cápsulas de café e debaixo de uma delas encontrava-se uma concha, uma das crianças tinha de descobrir onde esta estava quando descobrisse os papeis invertiam, uma das crianças escondia e a outra encontrava;</p>  | <p>- Jogo simbólico<br/>- Jogos de objetos/construção<br/>- Jogo de mesa</p> |
|                                              | - Um grupo de crianças utilizou as cápsulas de café para colocar a mistura da água e da terra, onde estas associaram-na ao café;                                                                                                                                                                                                                          |                                                                              |

Durante as observações realizadas, foi possível identificar comportamentos distintos por parte das crianças, bem como mudanças significativas entre sessões. O primeiro contacto com os materiais não estruturados foi recebido de forma positiva. Assim que todas as crianças se dirigiram para o local onde se encontravam os *kits*, sem qualquer instrução prévia, começaram a manipular e explorar todos os elementos disponíveis nas caixas.

Inicialmente, o grupo mostrou alguma reticência relativamente ao *Kit 1*, da lama, que continha água, terra e paus. Contudo, sem qualquer orientação por parte do adulto, as crianças iniciaram a exploração destes materiais com a total liberdade, combinando-os de forma espontânea para que o resultado fosse a lama. Antes da exploração do *Kit da Lama*, as crianças olharam para o adulto à espera da aprovação, possivelmente por se tratar de uma atividade nova e o facto de saberem que se iriam sujar. Nesta primeira observação, verificou-se que uma das principais dificuldades foi o facto de, no final dos

30 minutos de observação, as crianças se encontrarem sujas, o que constituiu um entrave para os profissionais responsáveis. Por este motivo, e por se tratar do primeiro contacto, o tempo de exploração foi ligeiramente reduzido. Logo após, foram solicitadas aos encarregados de educação roupas adequadas a este tipo de exploração para que as crianças se pudessem envolver na atividade sem qualquer inibição e caso se sujassem, tal não constituísse um problema.

Ao longo de todas as observações seguintes, manteve-se a exploração, a manipulação e a curiosidade relativamente a todos os materiais disponíveis. Os paus, tal como os restantes materiais não estruturados presentes nos *kits*, foram utilizados de diversas formas, com diferentes finalidades. O balde de terra, inicialmente pensado apenas como recipiente de armazenamento, foi igualmente reinventado, integrando-se em diferentes brincadeiras criadas pelas crianças.

O jogo simbólico esteve presente em todas as sessões, destacando-se a simulação de cozinhar com uma das atividades mais recorrentes. A água revelou-se um elemento de elevado interesse, sendo utilizada desde o início das observações e, em vários momentos, solicitada pelas crianças para integrar nas novas brincadeiras. Entre sessões, houve alterações na disponibilidade dos materiais, em que alguns foram retirados, como por exemplo as cascas de nozes, devido ao baixo interesse demonstrado pelas crianças, sendo introduzidos outros com o objetivo de estimular novas experiências e diversificar as interações.

Foi igualmente observado que as crianças misturavam os materiais dos diferentes kits durante as brincadeiras, sem estabelecer qualquer distinção entre eles. Todos os materiais tiveram diversas finalidades atribuídas pelas crianças. As crianças brincaram umas com as outras variando consoante o tipo de atividade e interesse momentâneo, não se verificando grupos fixos. Todas as situações observadas revelaram-se significativas para o desenvolvimento das crianças, estimulando a imaginação e a criatividade. Por exemplo, uma criança colocou paus dentro de rolos de papel higiénico, atribuindo-lhes a função de espetadas, que depois dispôs sobre uma fogueira de paus criada em conjunto com outras crianças. Também foi registado um grupo de crianças que, com o auxílio de paus agachou-se junto da raiz de uma árvore e simulou o

movimento de uma serra, com o objetivo de a cortar. Noutra situação, as crianças criaram um jogo de mesa, que consistia em encontrar uma concha debaixo de várias cápsulas de café.

Algumas brincadeiras tiveram origem em referências externas vividas no quotidiano, como a imitação de jogos visualizados noutros contextos, por exemplo, vídeos que foram vistos em casa. Em todos os casos, as escolhas refletiam nas preferências e gostos individuais das crianças, estando diretamente relacionadas com os materiais não estruturados disponíveis.

Ao comparar as diferentes observações, verificou-se um aumento progressivo da confiança das crianças no espaço, no grupo e no manuseamento dos materiais. Todas as crianças interagiram com todos os *kits*, criando constantemente brincadeiras. Observou-se também que, quanto maior a familiaridade das crianças com os materiais, menor era o interesse suscitado, comprovando a necessidade de atualização dos materiais e do estímulo colocado junto das crianças. A exceção foi a terra e a água, que mantiveram elevado interesse de exploração por parte das crianças e elevada versatilidade na sua utilização, sendo sempre alvo de novas interpretações e usos.

A partir das observações realizadas, considera-se relevante garantir uma continuidade na prática, proporcionando às crianças um contacto frequente com os materiais não estruturados, de forma a promover o jogo simbólico e a exploração livre Pereira e Silva (2021), contribuindo para a construção de conhecimento com base nas experiências e vivências, promovendo um brincar mais livre, criativo e adaptado à imaginação de cada criança (Flannigan & Dietze, 2018; Spencer et al., 2019).

Assim, recomenda-se a utilização dos espaços exteriores e a introdução periódica de novos materiais, de modo a manter o interesse e a curiosidade e potenciar diferentes formas de interação. É igualmente importante definir estratégias adequadas às diferentes fases do ano e antecipar possíveis constrangimentos, evitando limitações na utilização dos materiais. Valorizar e potenciar as criações e iniciativas das crianças deve constituir uma prática essencial do educador, reconhecendo o papel central que a criança assume no seu próprio desenvolvimento, de forma a garantir liberdade de exploração, imaginação e autonomia (Cankaya et al., 2023).

## **Perspetiva das crianças sobre brincar ao ar livre e as suas brincadeiras preferidas – Pré-intervenção e Pós-intervenção**

De forma a identificar e descrever a perspetiva das crianças sobre o brincar ao ar livre, assim como as suas brincadeiras preferidas antes e após a disponibilização dos materiais não estruturados, foram realizados grupos focais. Em paralelo, foi realizada uma chuva de ideias, estratégia que possibilitou identificar os materiais que as crianças gostariam de contactar, manipular e utilizar nas suas brincadeiras.

Os resultados obtidos são apresentados de seguida, organizados em gráficos circulares que permitem comparar as respostas das crianças antes da intervenção (GFPré - Grupos Focais Pré) e após a intervenção (GFPós – Grupos Focais Pós).

Atendendo a que algumas questões eram de resposta aberta e originaram uma diversidade de enunciados, procedeu-se à categorização, de forma a generalizar as respostas dadas pelas crianças para possibilitar a sua organização nos gráficos circulares.

À pergunta “Gostas de brincar no exterior?”, antes da intervenção, 94,4% das crianças responderam que gostam de brincar no exterior e 5,6% das crianças não responderam, aparentemente, por timidez. O mesmo ocorreu no momento dos pós-intervenção, em que 95,8% respondeu positivamente à questão e 4,2% das crianças não responderam, pela mesma razão.

Figura 52

Representação gráfica- Respostas à questão “O que gostas de fazer no exterior?” antes e após a intervenção



Na questão (Figura 18

Representação gráfica- Respostas à questão “O que gostas de fazer no exterior?” antes e após a intervenção

Figura 19

Representação gráfica- Respostas à questão “Com que materiais brincas lá fora?” antes e após a intervenção. **Figura 18)** “O que gostas de fazer no exterior?”, as respostas foram agrupadas em diferentes categorias: brincar com elementos do exterior (areia, lama, paus, terra e relva), brincar nos elementos do parque (escorrega, casinha, pneus), brincadeiras simbólicas (cozinhar), brincar com os amigos (piratas, super-heróis, zombies), atividades físicas (futebol, correr), e sem resposta.

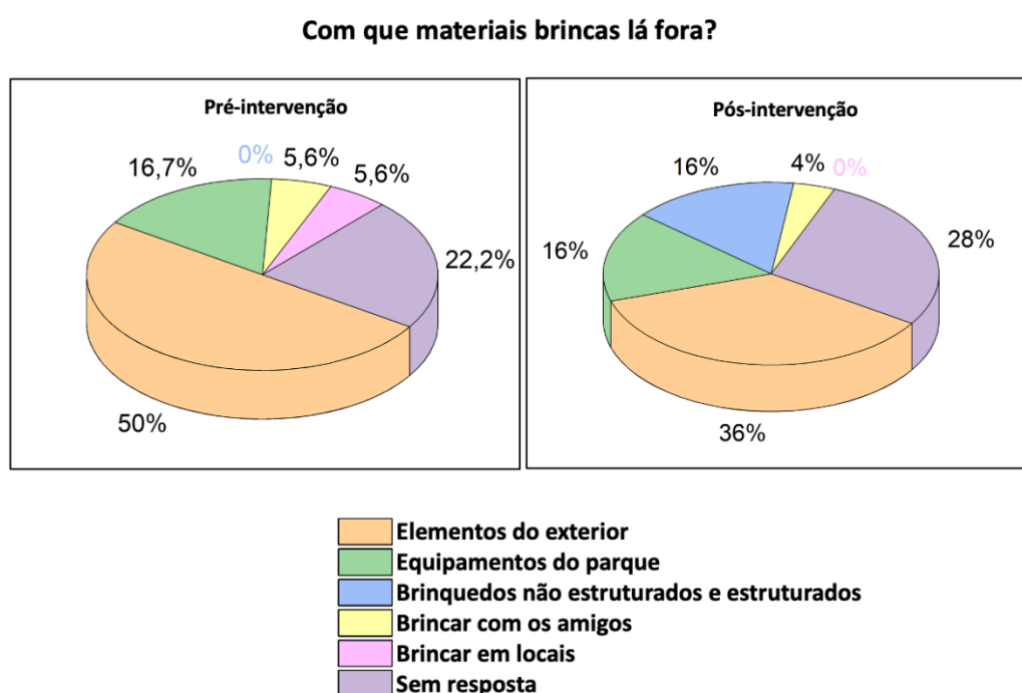
Comparando os dois momentos, observa-se um aumento da percentagem de respostas relacionadas com os elementos naturais, evidenciando que, após a intervenção, as crianças passaram a valorizar mais o contacto com a areia, a água, a terra, a lama e os paus. Este resultado confirma a pertinência da teoria *Loose Parts* (Bilton et al., 2017), que salienta o papel importante dos materiais não estruturados, onde estes estimulam a exploração, a criatividade e a imaginação nas diferentes brincadeiras das crianças.

É possível verificar, após a intervenção, um aumento da percentagem de crianças que refere gostar das brincadeiras nos equipamentos do parque, o que poderá estar associado ao facto de, no momento de pós-intervenção, as respostas terem sido recolhidas nas proximidades do espaço, levando as crianças a utilizarem o parque como referência imediata. Este dado poderá também traduzir uma rotina, quase exclusiva, do uso do parque, que muitas vezes limita a exploração de outras formas de brincar (Bilton et al., 2017).

Outro dado relevante é o aumento da percentagem de respostas da categoria “Brincar com os amigos”, onde no momento inicial foi praticamente inexistente. Este aspeto sugere que a intervenção pode ter produzido efeitos positivos ao nível social, promovendo as brincadeiras entre pares e consequentemente a cooperação e a interajuda. Como se verificou na observação, muitas destas brincadeiras com os amigos eram também simbólicas e com uma componente motora associada. Compreende-se que, na perspetiva da criança, o mais relevante foi a presença dos amigos nas suas brincadeiras, contudo, estas não deixaram de ser simbólicas ou motoras. Em consonância, Bento e Dias (2017) destacam o brincar ao ar livre como um contexto benéfico para o desenvolvimento das competências sociais.

**Figura 55**

*Representação gráfica- Respostas à questão “Com que materiais brincas lá fora?” antes e após a intervenção*



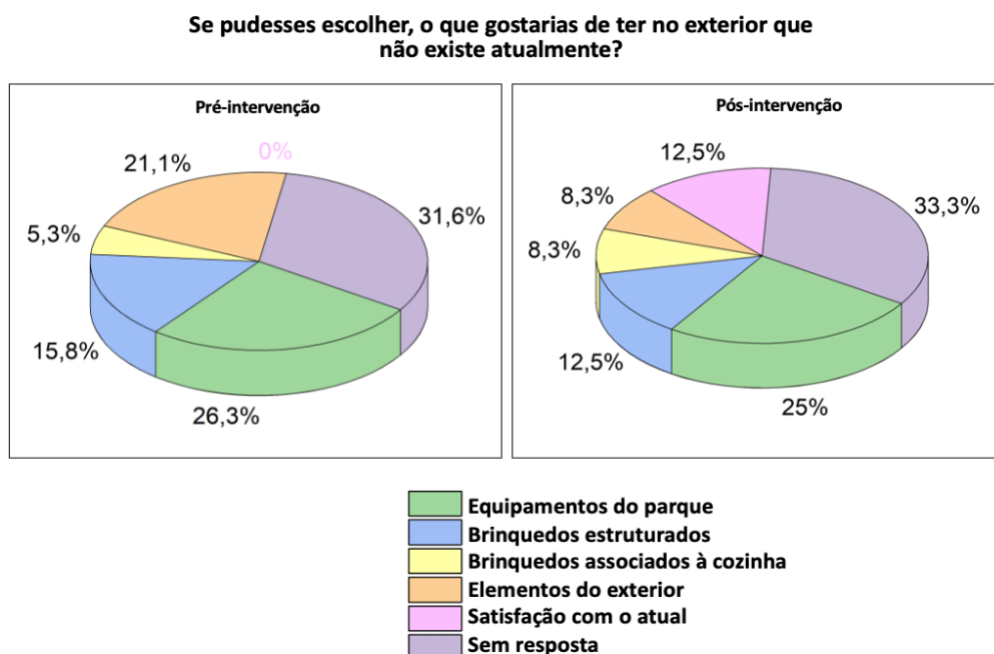
Na questão “Com que materiais brincas lá fora?”, as respostas das crianças foram organizadas em diferentes categorias sendo elas: Elementos naturais que engloba areia, paus, folhas e água; os equipamentos do parque sendo referidos pelas crianças o escorrega e cavalinho; os materiais não estruturados que englobavam tampas, garrafas e caixas; e os materiais estruturados, neste caso, a bola.

Ao comparar os dois momentos, observa-se que a categoria denominada equipamentos do parque se mantém em destaque, refletindo a rotina que está incutida nas crianças e o facto de, durante a recolha, no momento pós-intervenção, ser junto do parque, influenciando as respostas. Este resultado pode ainda ser entendido como consequência de uma prática educativa que privilegia a utilização dos elementos fixos, como escorregas, baloiços, entre outros, e que, à exceção do período da intervenção, tende a restringir o acesso a este tipo de materiais, limitando o contacto com os elementos não estruturados.

Relativamente à percentagem dos elementos naturais, verifica-se que esta se mantém estável, revelando que tanto antes como após a intervenção, a areia, os paus e as folhas são recursos significativos no brincar no exterior. Já nas categorias materiais não estruturados e estruturados, regista-se um aumento após a intervenção. Este dado reforça o contributo dos materiais não estruturados no momento de brincar, pois proporciona novas formas de exploração e manipulação (Bilton et al., 2017).

**Figura 58**

*Representação gráfica- Respostas à questão “Se pudesses escolher, o que gostarias de ter no exterior que não existe atualmente?” antes e após a intervenção*



Ao observar os resultados relativos à questão “Se pudesses escolher, o que gostarias de ter no exterior que não existe atualmente”, destaca-se que a maioria das crianças referiu a necessidade de existir mais equipamentos no parque, como por exemplo “um balanço”, “um castelo”, “um escorrega que andas às voltas”, “uma casa”. Sendo o parque o local em que as crianças se encontram a maioria do tempo passado no exterior, é natural que o seu pensamento se foque nas necessidades do parque. Esta categoria, quando analisada evidencia a forte ligação das crianças ao brincar tradicionalmente associado ao parque, reforçando uma rotina pouco diversificada, onde outro tipo de materiais e experiências não são englobadas nas brincadeiras.

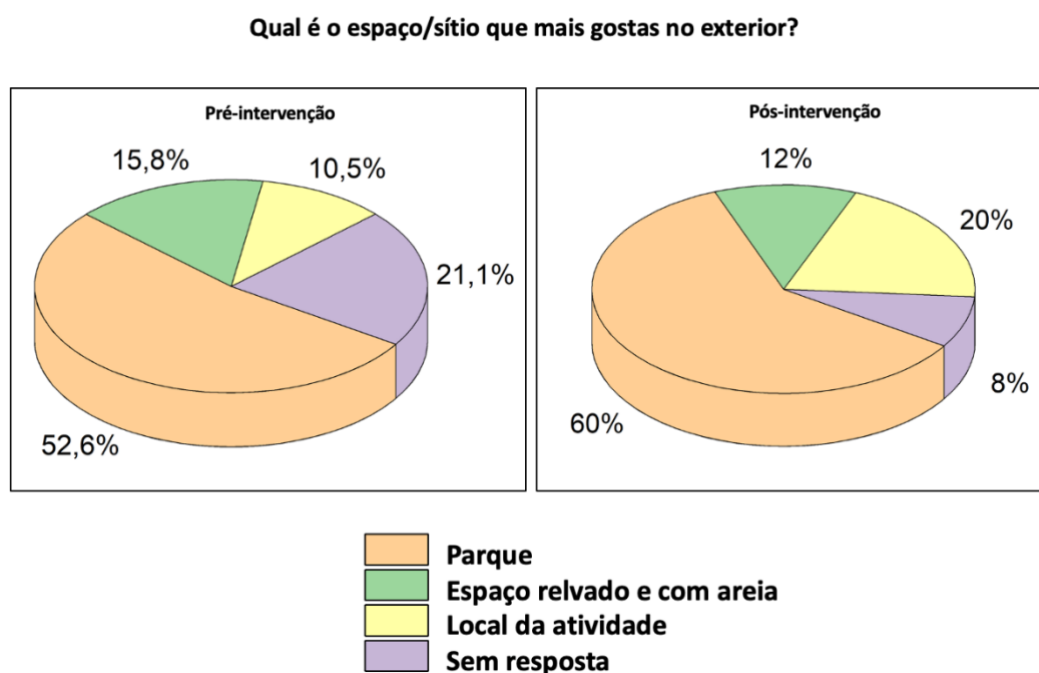
Verifica-se ainda, um aumento da percentagem de respostas associadas à cozinha de brincar, que pode estar diretamente relacionado com as intervenções realizadas uma vez que, durante as intervenções, existia uma bancada em que parte das brincadeiras simbólicas se desenvolveu e em que vários materiais se associavam a elementos de cozinha, permitindo às crianças criar e atribuir novos significados aos materiais que foram disponibilizados.

O facto de as crianças não mencionarem a necessidade de existirem materiais não estruturados no espaço exterior para complementar as suas brincadeiras pode

explicar-se pela ausência ou contacto pouco frequente com esse tipo de materiais. Apesar de as crianças terem tido algum contacto com os materiais durante as intervenções, o tempo disponibilizado revelou-se insuficiente para alterar a perspetiva das crianças sobre os espaços e materiais de brincadeira.

**Figura 61**

*Representação gráfica- Respostas à questão “Qual é o espaço/sítio que mais gostas no exterior?” antes e após a intervenção*



Os resultados demonstram um aumento significativo da preferência pelo parque, que passou de 31,6% para 52%. Tal como já referido em questões anteriores, esta escolha pode estar relacionada com o facto de as crianças terem realizado o grupo focal junto do parque.

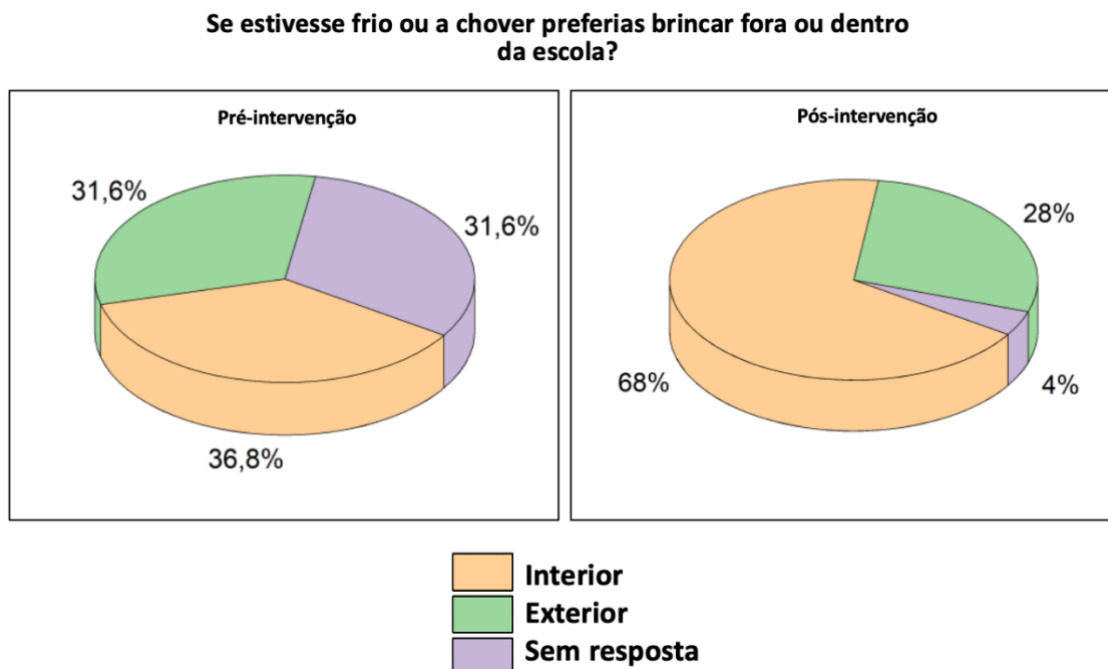
Na categoria do parque, foram adicionadas as estruturas específicas de que as crianças falaram. É importante salientar que as estruturas referidas foram sobretudo “as casinhas”, “o baloiço”, “a casa da árvore” e “no sítio onde tem pneus” onde as crianças brincam maioritariamente.

Por outro lado, a resposta “local da atividade” destacou-se de forma clara após a disponibilização dos materiais. Este dado revela que o espaço da intervenção ganhou uma relevância importante pois para elas foi um espaço de exploração de experiências

diversificadas e o contato com materiais não estruturados, que enriqueceram as oportunidades de brincar no exterior.

**Figura 64**

*Representação gráfica- Respostas à questão “Se estivesse frio ou a chover preferias brincar fora ou dentro da escola?” antes e após a intervenção*



Os resultados à questão “Se estivesse frio ou a chover preferias brincar fora ou dentro da escola” revelam que, no primeiro momento, 36,8% das crianças preferiam brincar no interior e 31,6% no exterior. Já no segundo momento, realizado após intervenção, observa-se um aumento significativo da preferência pelo interior, enquanto a escolha pelo exterior baixou ligeiramente.

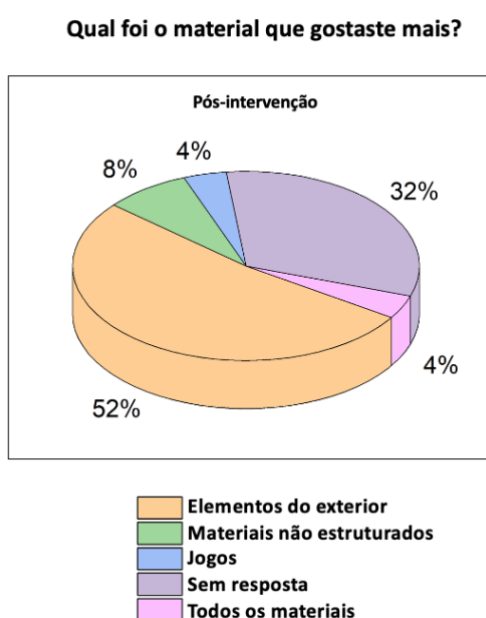
É importante destacar que o grupo focal após a intervenção foi aplicado num dia de inverno, marcado pelo frio e pela chuva intensa, o que pode ter influenciado de forma determinante as respostas das crianças justificando o aumento substancial da opção pelo interior. Ainda assim, apesar das condições meteorológicas, verifica-se que a preferência pelo exterior se manteve idêntica antes e após a intervenção. As respostas das crianças podem ser interpretadas como o reflexo da rotina e das concepções enraizadas nas crianças e nos adultos responsáveis, de que não devem estar expostas ao frio e à chuva, sob o risco de ficarem doentes. Para que seja possível uma mudança de

perspetiva e de hábitos diários, torna-se necessário que as intervenções neste âmbito sejam mais prolongadas, de forma que se tornem parte integrante da rotina das crianças.

Relativamente às questões “Gostaste da brincadeira que fizeste na lama?” e “Gostavas que os materiais estivessem sempre disponíveis no exterior” que só foram realizadas após a intervenção, todas as crianças que responderam afirmativamente, evidenciando uma experiência positiva com os materiais, com o contacto com a lama demonstrando vontade em explorá-los no espaço exterior.

**Figura 67**

*Representação gráfica- Respostas à questão “Qual foi o material que gostaste mais?” após a intervenção*



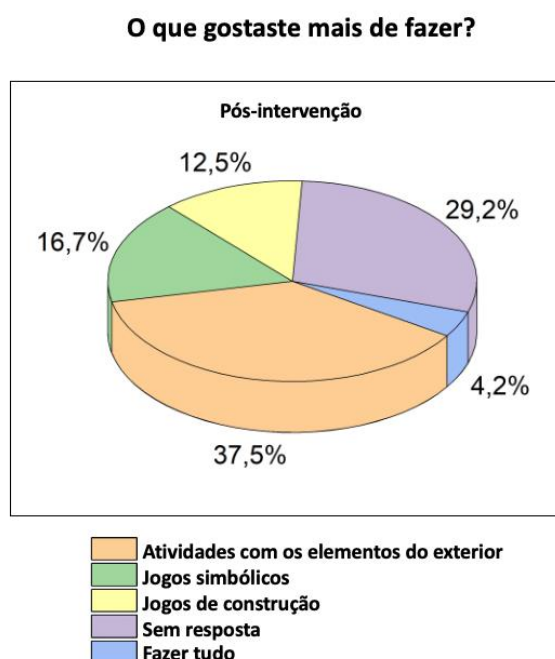
Relativamente a esta questão destaca-se a preferência clara pelos elementos naturais, confirmando o interesse das crianças em contactar com água, terra, paus, areia e a junção de dois elementos naturais que originou a lama, que foram frequentemente mencionados no decorrer do grupo focal. Esta escolha reforça a importância que o exterior tem, como meio de exploração que fomenta a criatividade, a autonomia, a tomada de decisão e as relações entre pares (Neto & Lopes, 2023). Para Lima (2022), brincar deve assumir-se como uma prática privilegiada em que o contacto diário com o exterior é fundamental, permitindo que as crianças vivenciem experiências significativas. Segundo Neto (2020), as brincadeiras realizadas ao ar livre, com interação

com os elementos da natureza, proporcionam à criança tempo e espaço para brincadeiras livres, criativas e imprevisíveis, favorecendo assim uma descoberta, ligação e compreensão do meio natural.

Verifica-se ainda uma preferência de 8%, pelos materiais não estruturados como as garrafas vazias, as cápsulas de café e as caixas dos ovos evidenciando que, embora em menor escala houve valorização destes materiais, que muitas vezes foram utilizados para complementar a exploração dos elementos naturais, tal como foi referido nas tabelas em que se descrevem as interações e brincadeiras das crianças.

**Figura 70**

*Representação gráfica- Respostas à questão “O que gostaste mais de fazer?” após a intervenção*



Por fim, relativamente à questão “O que mais gostaste de fazer?” observa-se que a categoria com maior preferência foi “atividades com os elementos do exterior”. Este resultado demonstra o entusiasmo das crianças na exploração dos materiais como a terra, a areia, a água e os paus, sobretudo através da criação da lama, atividade que ocupou grande parte do tempo da brincadeira. Entre as respostas destacaram-se expressões como “gostei de fazer lama, de fazer bolos com a lama”, “de mexer na areia”, “fazer slime com a lama” ou “terra de bolinhos”, confirmando que o contato direto com a natureza favorece experiências criativas (Neto & Lopes, 2023). As respostas das

crianças permitem refletir sobre a importância de disponibilizar materiais não estruturados, uma vez que estes possibilitam a criação, a experimentação e o desafio nas crianças, graças à sua versatilidade e capacidade de serem manipuláveis, permitindo que cada criança lhes atribua novos significados (Bilton et al., 2017).

Os jogos simbólicos e os jogos de construção, relacionam-se sobretudo com os materiais não estruturados disponibilizados. Foram mencionadas pelas crianças brincadeiras como “fazer pizza com paus”, “fazer coisas de casa”, “de fazer bolos” ou “de fazer um castelo com paus”. Destaca-se também a resposta “gostei de meter no tronco areia, água e as conchas em cima”, que evidencia a relevância que o jogo simbólico tem nestas idades e a criatividade que a exploração livre destes materiais promove aquando da sua exploração.

Analisando ainda as respostas, os elementos naturais como a areia, terra, água e paus foram valorizados pelas crianças. Nos dois grupos focais, os resultados evidenciam que o contato direto com o meio exterior proporciona às crianças experiências significativas e que fomentam a criatividade. Por outro lado, os materiais não estruturados utilizados nos jogos simbólicos e de construção revelam-se importantes. As crianças utilizaram diversos materiais, o que demonstra que estes possibilitam estimular a imaginação e a promoção de aprendizagens significativas (Cristo & Pomar, 2022).

Assim, conclui-se que a intervenção contribuiu para novas experiências das crianças, não só reforçando a atratividade dos elementos naturais que pertencem ao espaço, mas também para as novas possibilidades de exploração dos materiais não estruturados, que favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

Contudo, importa referir que, numa próxima intervenção, a escolha do local para a realização dos grupos focais deve ser cuidadosamente ponderada. Apesar de ter sido selecionado um espaço acolhedor e ao ar livre, como era pretendido, deveria ser também um local neutro, que não possibilitasse contacto visual com alguns dos elementos que poderiam influenciar as respostas.

## **Conclusões**

No presente subcapítulo são apresentadas as conclusões do estudo, as limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras.

A presente investigação permitiu identificar e descrever de forma pormenorizada as interações das crianças com diferentes materiais não estruturados no espaço exterior. Através dos grupos focais, da observação e da respetiva análise, foi possível compreender as preferências das crianças, a evolução das suas escolhas e o impacto da intervenção nas dinâmicas do brincar. Destaca-se a relevância do brincar no exterior para o desenvolvimento integral das crianças e, em particular, do contacto com os materiais não estruturados que promovem a criatividade, a imaginação, a cooperação, a resolução de problemas, o pensamento crítico, a autonomia, bem como as competências sociais e emocionais fundamentais.

O programa de intervenção permitiu às crianças o contacto direto com o exterior e com os materiais não estruturados nas suas brincadeiras. Através da introdução dos novos recursos, as crianças valorizaram os materiais não estruturados, demonstrando maior envolvimento nas atividades simbólicas, manipulativas e de construção.

Um aspeto de grande relevância foi o interesse que as crianças demonstraram pela lama. Apesar de inicialmente ser um constrangimento, sobretudo em relação ao sujar a roupa, de haver a necessidade de roupa extra ou pelas condições meteorológicas, foi possível ultrapassar esses obstáculos com estratégias simples, como pedir aos EE mudas de roupa e adaptar o tempo de exploração. A lama revelou-se um elemento central, uma vez que promoveu múltiplas formas de brincar (individual e a pares), estimulou a imaginação e a cooperação, e demonstrou ser um recurso importante a considerar nos espaços do recreio.

Os dados obtidos indicam que a introdução de novos recursos no espaço exterior promove brincadeiras e experiências ricas e significativas para todas as crianças. O espaço exterior e o contacto da natureza constituem uma necessidade biológica e emocional para todas as crianças (Neto, 2020), como tal é essencial que a comunidade educativa os valorize e os integre nas rotinas diárias das crianças.

Os resultados reforçaram a importância de brincar ao ar livre, essencial para o desenvolvimento integral da criança, bem como o contacto com os diferentes materiais, que proporcionam inúmeras possibilidades de exploração e criação, atribuindo novos significados aos mesmos. Através da interação com os materiais não estruturados, as crianças têm a oportunidade de expressar a sua criatividade em ambientes estimulantes e estruturantes (Cristo & Pomar, 2022).

Neste processo, o papel do educador revela-se central, devendo observar, acompanhar, questionar, intervir de forma pontual, organizar e planear o espaço e as atividades com intencionalidade pedagógica. Embora seja fundamental ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, diz respeito ao educador criar ambientes que representem desafios, que provoquem curiosidade e promovam experiências duradouras. Assim a intencionalidade educativa deve articular-se com a voz das crianças, resultando em práticas participativas e inovadoras, em que o processo de aprendizagem seja mediado de forma consciente e intencional (Silva et al., 2016).

Para além da ação do educador, importa reforçar que o olhar da comunidade educativa (auxiliares, pais e EE) sobre os espaços exteriores e a sua utilização deve ser repensado. O recreio não deve ser entendido apenas como um local de pausa letiva entre as atividades que são feitas na sala, mas sim como contextos que possibilitam aprendizagens transversais, que promovem o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças. A valorização e dinamização destes espaços requer uma visão pedagógica que reconheça o papel do brincar na vida das crianças como um direito e uma prática fundamental para o seu desenvolvimento.

Após a intervenção, através da análise realizada, apesar da referência ao parque, naturalmente, se manter, observou-se que houve impacto das intervenções, registando-se um aumento do contacto com os elementos naturais (areia, água, terra e paus), maior valorização das brincadeiras simbólicas e manipulativas. Os resultados permitem afirmar que a organização do espaço e a diversidade dos materiais influenciam de forma direta as dinâmicas sociais das crianças. Quando o espaço é intencionalmente enriquecido, constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral, fomentando competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Outro aspeto relevante a destacar relaciona-se com a diferença observada entre as atividades isoladas e as atividades em grupo. Após a intervenção, verificou-se uma ligeira predominância do tempo médio dedicado às atividades isoladas, em comparação com as de grupo. Este resultado evidencia que os materiais não estruturados proporcionam às crianças oportunidades de exploração autónoma, permitindo-lhes experimentar, criar e manipular de forma individualizada, reforçando a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolução. Contudo, as atividades em grupo foram igualmente significativas, promovendo momentos de interação, de cooperação e partilha de ideias entre as crianças do grupo. Assim, tanto as experiências individuais como as de grupo revelaram-se complementares, sendo fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, pois permitem vivências diversificadas.

De uma forma geral, é possível concluir que a disponibilização dos materiais não estruturados contribuiu para diversificar e enriquecer as brincadeiras ao ar livre, promovendo o aumento do comportamento lúdico-motor e social, potenciando a interação com os elementos naturais e materiais não estruturados, valorizando assim o brincar. Assim, foi possível comparar as mudanças no comportamento das crianças, descrever as interações com os materiais e identificar quais as perspetivas sobre o brincar, evidenciando a relevância dos espaços exteriores.

### **Limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras**

No decorrer do estudo, foram identificadas algumas limitações que condicionaram a análise dos resultados. Um fator que, em alguns momentos, limitou a forma como as crianças exploraram parte dos elementos presentes nos kits, relacionou-se com as crianças sujares as próprias roupas. Este facto poderá estar associado à falta de contacto diário com este tipo de materiais, bem como às indicações referidas pelas próprias crianças de que os pais não queriam que se sujassem, restringindo assim a exploração livre dos materiais.

Acresce ainda o tempo reduzido que foi destinado às intervenções, uma vez que o planeamento diário incluía atividades previamente definidas que limitavam a frequência mais aprofundada dos comportamentos lúdico-motores e sociais das

crianças. Para este estudo, seria desejável que as intervenções ocorressem diariamente com mais tempo de exploração de forma que esta prática se tornasse uma rotina, permitindo que as crianças tivessem mais tempo de contacto com os materiais e que encarassem aquele momento não apenas como uma atividade, mas sim como uma possibilidade real nos momentos dedicados à exploração livre.

Por último, a especificidade do contexto em que o estudo foi desenvolvido, bem como a amostra reduzida, constituem uma limitação relativamente à generalização dos resultados, uma vez que existem características próprias do contexto que podem influenciar a forma como as crianças interagem com os materiais e com o espaço envolvente.

Considera-se relevante que, em futuros estudos, esta prática seja mais aprofundada, para consolidar e alargar a compreensão sobre a influência dos materiais não estruturados no comportamento lúdico-motor e social das crianças. Recomenda-se também que seja dedicado mais tempo à atividade motora em espaços exteriores, privilegiando o contacto direto com materiais não estruturados e com a natureza, para que sejam proporcionadas experiências enriquecedoras de modo a potencializar o desenvolvimento integral das crianças.

### **CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Neste capítulo é apresentada a reflexão global da PES, onde são destacadas todas as aprendizagens e contribuições realizadas ao longo da prática.

Durante a PES tive oportunidade de estagiar em dois contextos diversos, na educação pré-escolar, no primeiro semestre, e no 1.ºCEB no segundo semestre, sempre acompanhada pelo meu par pedagógico e por profissionais da área. O contexto pré-escolar era constituído por um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, enquanto no 1.ºCEB a intervenção decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade com alunos entre os 8 e os 9 anos de idade.

A prática exercida seguiu uma organização semelhante em ambos os contextos. A observação permitiu recolher informações essenciais para refletir sobre as práticas a desenvolver nas semanas seguintes e para conhecer melhor cada criança, acompanhando a sua evolução e o seu desenvolvimento no processo da ação pedagógica (Silva et al., 2016).

Para a planificação das atividades, recorri a um documento base disponibilizado pela instituição, onde semanalmente, o grupo de estágio apresentava as propostas à responsável pelo grupo. Essa planificação baseava-se sempre nos interesses, gostos e necessidades das crianças/alunos, de forma a garantir o desenvolvimento integral de todos. Filgueiras (2010) defende que a observação é o ponto de partida da ação educativa, servindo de suporte à planificação.

Para a implementação das atividades semanais, eu e a minha colega organizávamo-nos na preparação dos materiais e das aulas, apoiando-nos mutuamente, trabalhando sempre em cooperação. No final de cada semana, realizávamos uma reflexão de como a semana tinha corrido, identificando os pontos fortes e os aspetos a melhorar, havendo sempre um comentário da educadora / professora que nos acompanhava. Esta reflexão serviu sobretudo como instrumento de melhoria de semana para semana, percebendo quais os meus erros, querendo sempre aperfeiçoá-los.

A experiência no contexto da educação pré-escolar foi bastante positiva. A planificação das atividades teve sempre em consideração as características do grupo, promovendo experiências diversificadas que respeitassem os diferentes ritmos das

crianças, criando propostas significativas, introduzindo novos desafios que estimulassem a curiosidade e a exploração. Procurei assumir um papel de mediadora, organizando e disponibilizando recursos, intervindo, quando necessário, de forma a valorizar a autonomia e a voz das crianças. A minha ação pedagógica foi sempre orientada pela intencionalidade educativa, onde procurei sempre dar resposta às preferências das crianças e criar oportunidades de aprendizagem mais alargadas.

No decorrer da PES, desenvolvi competências profissionais relacionadas com a planificação, a adaptação das propostas, a observação e reflexão sobre a minha prática nas intervenções realizadas. Simultaneamente, cresci a nível pessoal, sobretudo na gestão de desafios, na resiliência e na capacidade de ouvir e valorizar as crianças como sujeitos ativos do processo educativo. Naturalmente, o percurso feito até agora não esteve isento de dificuldades, como a gestão do tempo ou a necessidade de ajustar propostas a imprevistos que surgiam no momento. Contudo, essas situações representaram oportunidades de aprendizagem, permitindo-me desenvolver maior flexibilidade e capacidade de resposta.

A experiência no 1.ºCEB, foi igualmente positiva tendo sido alcançados todos os objetivos propostos. Desde a primeira semana, observou-se que a turma demonstrava interesse pelos conteúdos, prevalecendo o carinho e a colaboração em todas as práticas, favorecendo um ambiente positivo de aprendizagem. Houve desafios iniciais na gestão do tempo, na participação de todos os alunos e na adaptação do material, mas estratégias como trabalhar em grupo, jogos e experiências práticas, ajudaram numa melhor fluidez do processo de ensino-aprendizagem. A prática revelou que os alunos aprenderam melhor quando os conteúdos se relacionavam com as experiências quotidianas e que a flexibilidade da planificação é essencial para combater os imprevistos que surgiram. Atividades interdisciplinares e diversificadas, como a leitura de narrativas, projetos, exercícios de matemática contextualizados, experiências na área do estudo do meio, educação física e jogos contribuíram para o desenvolvimento cognitivo, motor e social de todos os alunos da turma. Ficou evidenciada a importância de colocar o aluno no centro do processo educativo, promovendo a sua participação ativa e autonomia. Como refere Martins et al. (2017), a aprendizagem e o saber são elementos fundamentais no processo educativo, e a escola deve estruturá-los de forma inclusiva e flexível para garantir que cada aluno participe ativamente no processo de

aprendizagem. A supervisão e o trabalho colaborativo com a professora cooperante e a colega de estágio foram fundamentais para adaptar os conteúdos, gerir imprevistos e responder às necessidades individuais dos alunos.

A educadora e professora cooperante, por pertencerem ao mesmo agrupamento, participavam em reuniões semanais, às quartas-feiras com o grupo pedagógico. Nessas reuniões eram definidos e tratados diversos temas relacionados com as turmas, as escolas e documentos importantes que necessitassem de atenção. As reuniões com os EE realizavam-se no início e no final de cada período, caso algum EE pretendesse falar com a responsável da turma, deveria combinar previamente um horário.

As avaliações eram realizadas por período. A educadora, diariamente, recorria à observação das atividades, das brincadeiras e dos progressos das crianças, registando-os numa tabela. Já a professora cooperante elaborava testes de avaliação, complementando-os com a apreciação das atividades realizadas em contexto das aulas. No que respeita às visitas de estudo, era necessário submeter previamente o pedido ao agrupamento e, posteriormente, emitir um aviso a enviar aos EE, com todas as informações relevantes. O mesmo procedimento aplicava-se a outras saídas da escola, como, por exemplo, as idas semanais da turma do 3.º à natação. Contactar de perto estas vivências constitui uma mais-valia, uma vez que é através da prática que adquirimos o conhecimento sobre a forma de proceder em diferentes situações. Mais do que descrever o que acontecia com as crianças/alunos no momento da avaliação, importa compreender como se organiza esse processo, quais os pontos centrais a observar e de que modo reagimos perante cada situação.

De uma forma geral, a prática permitiu reflexões importantes sobre o planeamento flexível, a gestão do tempo, a diversificação das estratégias, a comunicação clara, a adaptação das necessidades dos alunos e a valorização de atividades práticas que ultrapassem a sala de aula tradicional. A PES resultou num crescimento significativo enquanto futura profissional, destacando a valorização da escuta ativa, do respeito, da compreensão das diferenças individuais e da colaboração em equipa, aspetos fundamentais na educação.

Acredito que, para além da PES, os docentes e as Unidades Curriculares trabalhadas no IPVC contribuíram de forma notória para o meu crescimento profissional.

Dia após dia, os professores orientaram-me, partilharam conhecimentos e indicaram os caminhos mais seguros a seguir, o que foi determinante para a consolidação da minha prática.

O percurso de Licenciatura e Mestrado revelou-se uma mais-valia para a minha vida profissional, permitindo-me o contacto direto com a prática, ganhando mais confiança e conhecimento para assumir, com segurança, o meu trabalho e a identidade profissional.

## Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A. G. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS Revista Científica*, 7(2), 275–290.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570203>
- Amaral, A., Velasques Bruna, & Oliveira, M. (2021). *Neurodesenvolvimento infantil em contacto com a natureza* (Quipá). Editora Itacaiúnas.  
<https://doi.org/10.36599/qped-ed1.116>
- Amorim, D., Medina, J., & Lozano, V. (2018). A técnica da criança focal: Uma metodologia para observar as crianças durante o recreio da escola. *Universidade de Huelva*, 14.
- Araújo, M. (2017). A importância do tempo livre para as crianças. *Revista Diversidades*, 51, 22–27. <http://hdl.handle.net/10400.22/11629>
- Azevedo, A., Marques, L., & Batista, M. (2019). *Educação Pré-Escolar - A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?* <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Beloglovsky, M., & Daly, L. (2015). *Peças Soltas- Inspirando o brincar nas crianças* (APEI).
- Bento, G., & Dias, G. (2017a). Cozinha de lama- ingredientes essenciais e contributo para o desenvolvimento e aprendizagem. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, & M. Figueiredo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores* (pp. 182–191). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Bento, G., & Dias, G. (2017b). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160.  
<https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de

infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 91–106.

<https://doi.org/10.21814/rpe.17657>

Bento, M. (2019). *Espaços exteriores e organização pedagógica em educação de infância: políticas, projetos e práticas [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]*. <http://hdl.handle.net/10773/25822>

Bilton, H., Bento, G., & Gisela Dias. (2017). *Brincar ao Ar Livre- Oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas* (Porto Editora, Ed.).

Borges, A., & Figueira, S. (2022). Descobrir o mundo: a brincadeira heurística e a exploração de materiais não estruturados na educação de infância. *Medi@ções-Revista OnLine*, 10-n.º1, 38–54. <https://doi.org/10.60546/mo.v10i1.348>

Calado, B. F. (2023). *Promover a participação ativa das crianças na gestão curricular - um percurso de construção de uma identidade profissional [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]* [Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/35540>

Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool Children's Loose Parts Play and the Relationship to Cognitive Development: A Review of the Literature. *Journal of Intelligence*, 11(8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>

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

Carvalho, A. I., & Figueiredo, M. P. (2017). “Isto foi a melhor coisa que aconteceu”: reflexões partilhadas sobre cozinhas de lama. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores* (pp. 191–203). Escola Superior de Educação de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/4998>

- Carvalho, C. (2023). *Os materiais não estruturados e semiestruturados no espaço exterior: potencialidades e desafios* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/16493>
- Carvalho, L. P. (2021). *A participação das crianças como fator central para a construção da autonomia* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/78623>
- Carvalho, R., & Pires, A. (2024). *A importância do brincar para o desenvolvimento da criança em creche e jardim de infância*. <http://hdl.handle.net/10400.26/52028>
- Cavalheiro, A. (2022). *(re)Descobrir o espaço exterior na Educação Pré-Escolar: por onde começar?* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/3190>
- Coelho, A., Vale, V., Bogotte, E., Figueiredo-Ferreira, 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*, 111–117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.585>
- Conceição, M. (2014). *O comportamento lúdico-motor e social da criança no recreio escolar: Um estudo de intervenção no contexto pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo- Escola Superior de Educação]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1972>
- Coutinho, C. (2023). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (Almedina, Ed.; 2.<sup>a</sup> edição).
- Cristo, C., & Pomar, C. (2022). *Promover o desenvolvimento da criança através do jogo de peças soltas na educação pré-escolar* (Centro de Investigação em Educação e Psicologia-Universidade de Évora, Ed.; pp. 443–450). <http://hdl.handle.net/10174/34683>

- Dabaja, Z. F. (2022). The Forest School impact on children: reviewing two decades of research. *Education 3-13*, 50(5), 640–653.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1889013>
- Damasceno, M. (2019). *Educação ambiental vivencial e o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças com TDAH [Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Taquari]*. <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/dba4cde3-afbe-44c3-85e4-fdb2e08da3cd/content>
- Direção Geral da Saúde. (2021). *Programa nacional para a promoção da atividade física*. [www.dgs.pt](http://www.dgs.pt)
- Filgueiras, M. S. C. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em educação infantil [Universidade Aberta]*. <https://core.ac.uk/download/pdf/303040036.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2018). Children, Outdoor Play, and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*, 53–60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- Folque, A. (2009). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Da Escola Moderna*, 35–45.  
<http://hdl.handle.net/10174/3523>
- Freire, I. P., & Macedo, S. M. F. (2022). A investigação qualitativa em Educação – aspectos epistemológicos e éticos. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 10(24), 276–296.  
<https://doi.org/10.33361/RPQ.2022.v.10.n.24.400>
- Freitas, M., & Pereira, E. R. (2018). The field diary and its possibilities. *Quaderns de Psicologia*, 20(3), 235. <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1461>
- Gross, C. (2012). Science Concepts Young Children Learn Through Water Play. *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 58, 45–49.

- Hamido, G., & Azevedo, N. (2014). *Investigar em educação: reflexões e perspectivas multidisciplinares*. Revista interações. <https://doi.org/10.25755/int.3400>
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes* (L. Horizonte, Ed.; 2.<sup>a</sup> edição).
- Hay, D. F. (1984). Social conflict in the early childhood. In G. Whitehurst (Ed.), *Annals of Child Development* (Vol. 1, pp. 1–44). JAI Press.
- Hewes, J. (2014). Seeking Balance in Motion: The Role of Spontaneous Free Play in Promoting Social and Emotional Health in Early Childhood Care and Education. *Children*, 1(3), 280–301. <https://doi.org/10.3390/children1030280>
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos 2021 – Resultados Provisórios*. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_doc\\_municipios\\_cse](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_doc_municipios_cse)
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Lenoble, R. (1990). *História da Ideia de Natureza* (Edições 70).
- Lima, A. (2022). *Natureza: lugar de encontros entre brincar, crescer e aprender* [Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3202>
- Lösch, S., Rambo, C. A., & Ferreira, J. L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 18(0), e023141. <https://doi.org/10.21723/riasee.v18i00.17958>
- Lourenço, A., Pereira, B., Mendes, R., & Martins, F. (2023). Promoção do direito a brincar nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal: impacto no índice de satisfação das crianças e nas interações no recreio. *Retos*, 50, 817–825. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99927>

- Mano, F. L. (2020). *Desenvolvimento de competências sociais em crianças pré-escolares [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]*.  
<http://hdl.handle.net/10451/47409>
- Martins, C., & Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso. *Revista Liberato*, 21(36), 121–130.  
<https://doi.org/10.31514/rliberato.2020v21n36.p121>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Martins, M., Gonçalves, A., & Pires, H. (2000). A Romaria da Senhora da Agonia: vida e memória da cidade de Viana. In *Trabalhos de Antropologia e Etnologia* (Vol. 43, Issues 1–2). <https://ojs.lettras.up.pt/index.php/tae/article/view/9816>
- Medina, M. (2024). *Dinâmicas de inclusão de crianças com necessidades educativas nos jardins de infância [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]*.  
<http://hdl.handle.net/10316/117299>
- Monteiro, F. (2023). *Contributos para a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar: a construção de uma Cozinha de Lama [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu]*.
- Neto, C. (1985). A influência do contexto na atividade de jogo livre em criança de idade pré-escolar- perspectivas de estudo. *Ludens- FMH, Lisboa*, 9(2), 5–9.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista 51*, 9–17. [www.madeira-edu.pt/dre](http://www.madeira-edu.pt/dre)
- Neto, C. (2018). *É preciso tirar as crianças do sofá*. <https://www.cascais.pt/node/26662>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças* (Contraponto Editores, Ed.).

- Neto, C., & Lopes, F. (2023). *Brincar em todo o lado* (APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância, Ed.).
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children: The theory of loose parts. *Landscape Architecture*, 62(1), 30–34.
- Pereira, D., & Silva, D. (2021). A importância do brincar para o desenvolvimento da criança. *Educere - Revista Da Educação Da UNIPAR*, 21(1).  
<https://doi.org/10.25110/educere.v21i1.2021.7357>
- Pereira, J. R. (2021). Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, e055003. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_55\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3)
- Pereira, P., & Lopes, L. (2012). Obesidade infantil: Estudo em crianças num ATL. *Millenium*, 42, 105–125. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8197>
- Pestana, A. (2020). *A importância dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]* [Escola Superior de Educação de Lisboa ].  
<https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/bc5770e1-db0f-4769-960c-8ad2dcc86c8f>
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children* (International Universities Press, Ed.).
- Pommer, C. P. C. R., & Pommer, W. M. (2014). A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: Um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção. *Revista Itinerarius Reflectionis- UFG.*, 10(2), 1–24.  
<https://doi.org/10.5216/rir.v10i2.30250>
- Pontes, S. (2011). *O recreio escolar e a atividade lúdico-motora: Um estudo de intervenção no contexto pré-escolar [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico Viana do Castelo]*. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1447>

- Prado, M. (1991). Des-cobrimdo o lúdico. *Revista de Terapia Ocupacional Da Universidade de São Paulo*, 2(4), 157–163. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.rto.1991.224474>
- Rocha, M. (2024). *A importância de brincar ao ar livre: um estudo com crianças do Pré-Escolar [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]*. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/4060>
- Santos, G. (2020, May 29). *Brincar ao ar livre*. <https://gracindapsi.com/2020/05/29/brincar-ao-ar-livre/>
- Santos, M. (1994). A observação científica. *Centro de Psicologia Social*, 17.
- Silva, D. (2025). *O comportamento lúdico-motor de crianças em contextos diferenciados: realidades e oportunidades na Educação Pré-Escolar [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico Viana do Castelo]*. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/4391>
- Silva, G. (2010). *O método científico na psicologia: abordagem qualitativa e quantitativa*. [www.psicologia.com](http://www.psicologia.com)
- Silva, I. (2017). *Desenvolvimento motor e características empreendedoras em crianças. Que relação? [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]*. <https://hdl.handle.net/1822/48718>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Ed.). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silva, I., Pereira, B., & Fernández, J. (2020). Recreios promotores do desenvolvimento da criança? In *Educação física, infância e saúde em discussão: coletânea de estudos*. (pp. 93–104). Navegando Publicações. <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-14-7-f.93-104>

- Sobel, D. (2022). *Lá em cima, o céu, cá em baixo, a lama- O que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta* (APEI, Ed.).
- Spencer, R., Joshi, N., Branje, K., Lee Mclsaac, J., Cawley, J., Rehman, L., FL Kirk, S., & Stone, M. (2019). Educator perceptions on the benefits and challenges of loose parts play in the outdoor environments of childcare centres. *AIMS Public Health*, 6(4), 461–476. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2019.4.461>
- Teixeira, É. J. P., Pacífico, J. M., & Barros, J. A. (2023). O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(2), 1678–1705. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n2-035>
- United Nations. (1959). *Declaration of the Rights of the Child*.
- Vilelas, J. (2020). *Investigação - O processo de construção do conhecimento* (Sílabo, Ed.; 3.ª edição).
- Wajskop, G. (1995). *O brincar na educação infantil*.  
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/859/866>
- White, J. (2013). *Playing and Learning Outdoors*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203105429>
- World Health Organization. (2019). *GUIDELINES ON PHYSICAL ACTIVITY, SEDENTARY BEHAVIOUR AND SLEEP FOR CHILDREN UNDER 5 YEARS OF AGE*.
- Yee, L. J., Mohd Radzi, N. M., & Mamat, N. (2022). Learning through Play in Early Childhood: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(4).  
<https://doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i4/16076>

## Anexos

### Anexo 1- Consentimento Informado

#### Consentimento Informado

Estimado (a) Encarregado(a) de Educação,

Sou a Clara Ferreira, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Ao longo das próximas semanas, vou realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada (estágio) na sala do seu educando e pretendo desenvolver uma investigação, cujo tema se relaciona com a influência de materiais não estruturados no comportamento lúdico-motor das crianças, no espaço exterior.

Esta investigação terá como principais objetivos: - Conhecer quais as perspetivas das crianças sobre brincar no exterior e quais as suas brincadeiras preferidas.; - Verificar como interagem as crianças com diferentes materiais colocados no exterior.

Para a concretização desta investigação, será necessário recolher dados sobre o desenvolvimento das atividades no espaço exterior do JI através de diferentes formatos, entre eles os registos fotográficos, áudio e vídeo. Estes registos e dados recolhidos, serão utilizados exclusivamente para a realização da investigação e serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato dos participantes.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional, pode contactar-me para o email: [claraferreira@ipvc.pt](mailto:claraferreira@ipvc.pt) ou para o contacto telemóvel

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 22 de novembro de 2024

-----  
Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a)  
de Educação do(a) \_\_\_\_\_,  
declaro que autorizo/ não autorizo (riscar o que não corresponder) a participação do meu  
educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_