

Fevereiro 2026

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Importância de Brincar no Exterior

De que forma o brincar no exterior influencia o comportamento, o bem-estar e as relações sociais das crianças

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

DE

SUSANA ALEXANDRA GONÇALVES FERREIRA

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Paula Pequeto de Almeida Sampaio Soares Lopes



PAULA
FRASSINETTI



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Investigação

A Importância de Brincar no Exterior

De que forma o brincar no exterior influencia o
comportamento, o bem-estar e as relações sociais das
crianças

Elaborado por: Susana Alexandra Gonçalves Ferreira 2021097

Orientadora: Doutora Maria Paula Pequito de Almeida Sampaio Soares
Lopes

Porto

2026



Agradecimentos

A elaboração do presente relatório final representou uma etapa significativa na minha vida académica, marcada por desafios, aprendizagens, momentos de dúvida, mas também de satisfação e realização. Ao longo desta jornada, fui acompanhada e apoiada por diversas pessoas, cujo contributo foi essencial para que este trabalho se concretizasse.

À minha orientadora, Doutora Maria Paula Pequito de Almeida Sampaio Soares Lopes, agradeço pelo apoio, orientação e incentivo ao longo de todo este percurso. A sua disponibilidade, paciência e rigor académico foram fundamentais para a concretização do relatório.

Agradeço de coração à minha família, pelo apoio constante, carinho e incentivo ao longo de todo este percurso. Agradeço especialmente aos meus pais, que, com amor incondicional e confiança, tornaram tudo possível e sempre me deram as condições para crescer e aprender. Sem o vosso apoio, nada disto seria possível. Obrigada por nunca desistirem de mim.

Ao meu namorado, pelo companheirismo, compreensão e incentivo nos momentos mais desafiantes, o meu sincero obrigado.

Aos meus amigos, que tornaram esta jornada mais leve e divertida, obrigado pelas palavras de apoio, pelas conversas e pelos momentos de descontração que tornaram este percurso mais especial.

Às educadoras e crianças com quem tive o gosto de trabalhar e observar. A experiência proporcionada por estes contextos educativos não só enriqueceu a realização deste relatório, como também contribuiu de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao concluir esta fase, é com reconhecimento e agradecimento que assinalo a importância de todos aqueles que, de forma direta ou indireta, tornaram possível a realização deste trabalho, oferecendo orientação, incentivo, compreensão e amizade ao longo do caminho.



Resumo

O presente relatório de investigação tem como tema central a importância do brincar no espaço exterior para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Partindo da premissa de que o brincar é essencial na infância, este estudo procurou compreender de que forma os espaços exteriores contribuem para o bem-estar físico, emocional e social das crianças em contextos de educação de infância.

O enquadramento teórico abordou o conceito de brincar, os benefícios do brincar ao ar livre, os principais obstáculos à sua prática e a organização dos espaços exteriores. Metodologicamente, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de observação direta em dois contextos distintos: creche e jardim de infância.

Os resultados evidenciaram que o espaço exterior promove o bem-estar global, a autonomia, a expressão emocional e a interação social das crianças. No entanto, persistem obstáculos institucionais, logísticos e culturais que dificultam a sua utilização regular. Conclui-se que o espaço exterior deve ser reconhecido como ambiente educativo, sendo fundamental investir na sua organização, acessibilidade e valorização para potenciar aprendizagens significativas e o desenvolvimento harmonioso da criança.

Palavras-chave: Brincar, Espaço Exterior, Bem-Estar, Creche, Jardim de Infância.



Abstract

This research report focuses on the importance of outdoor play for the well-being and development of children. Based on the premise that play is essential in childhood, this study aimed to understand how outdoor environments contribute to children's physical, emotional, and social well-being in early childhood education contexts.

The theoretical framework addressed the concept of play, the specific benefits of outdoor play, the main obstacles to its practice, and the organization of outdoor educational spaces. Methodologically, a qualitative approach was adopted, using direct observation in two different settings: a nursery and a kindergarten.

The results showed that outdoor environments promote children's overall well-being, autonomy, emotional expression, and social interaction. However, several institutional, logistical, and cultural barriers persist, limiting the regular use of these spaces. It is concluded that outdoor environments should be recognized as educational spaces in their own right, and it is essential to invest in their organization, accessibility, and educational value to enhance meaningful learning and the harmonious development of children.

Keywords: Play, Outdoor Space, Well-Being, Daycare, Kindergarten.



Índice

Índice de Tabelas.....	8
Siglas e Acrónimos	9
Declaração de Transparência sobre o uso de Recursos de Inteligência Artificial Generativa.....	10
Introdução	11
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	13
1. O Brincar e a sua Evolução.....	13
1.1. Definição de Brincar	13
1.2. Brincar em Espaços Exteriores.....	14
2. O Bem-Estar Infantil no Espaço Exterior	20
3. Dificuldades e Desafios de Brincar no Exterior.....	22
3.2. Obstáculos institucionais à promoção do brincar no exterior	25
4. Dimensões de Organização do Espaço	27
5. Papel da Escola e das Famílias	30
5.1. A intervenção e participação do educador.....	30
5.2. O Envolvimento Familiar no Brincar	31
Capítulo II - Enquadramento e Caracterização do Contexto Educativo.....	33
1. Contexto de Creche	33
1.1. Caracterização da Instituição.....	33
1.2. Caracterização do Grupo	34
3. Contexto Pré-Escolar	35
3.1. Caracterização da Instituição.....	35
3.2. Caracterização do Grupo	36
Capítulo III – Metodologia de Investigação	39
1.1 . Métodos de Investigação	39
1.2. Técnicas de Recolha de Dados	40



1.2. Procedimentos de Recolha.....	40
1.3.1. Construção das Grelhas de Observação	41
Grelha de Observação – Espaço Exterior e Espaço Exterior	46
Capítulo III — Apresentação e Análise dos Resultados	49
1.1 Apresentação das Grelhas de Observação em contexto de creche.....	49
1.2 Comparação dos Comportamentos Observados entre Espaço Interior e Exterior	51
2. Grelha de Análise Comparativa das Características do Espaço Exterior da Creche face às Dimensões-Chave para a Organização de Espaços Educativos ao Ar Livre.....	53
3.1. Apresentação das Grelhas de Observação em Contexto de Pré-Escolar..	54
3.2 Comparação dos Comportamentos Observados entre Espaço Interior e Exterior	56
Considerações Finais	59
Referências Bibliográficas.....	62



Índice de Tabelas

Tabela 1- Tipologias identitárias dos espaços exteriores para a infância.	18
Tabela 2- Grelha de Observação – Espaço Exterior	47
Tabela 3- Grelha de Observação- Espaço Interior	48
Tabela 4- Resultados da Grelha de Observação em contexto de creche- Espaço Exterior	50
Tabela 5- Resultados da Grelha de Observação em contexto de creche- Espaço Interior	51
Tabela 6- Grelha de Análise Comparativa das Características do Espaço Exterior da Creche face às Dimensões-Chave para a Organização de Espaços Educativos ao Ar Livre	54
Tabela 7- Resultados da Grelha de Observação em contexto de pré-escolar- Espaço Exterior	55
Tabela 8- Resultados da Grelha de Observação em contexto de pré-escolar- Espaço Interior	56



Siglas e Acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl – Jardim de Infância

KFC – Kit, Fence and Carpet

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância



Declaração de Transparência sobre o uso de Recursos de Inteligência Artificial Generativa



Declaração de Transparência sobre o uso de Recursos de Inteligência Artificial Generativa

No âmbito do compromisso da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) com a integridade científica, a responsabilidade académica e a inovação tecnológica consciente, declaro que, no desenvolvimento do presente trabalho académico, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial generativa como apoio aos processos de investigação, organização e/ou redação.

Todas as decisões conceptuais, metodológicas e analíticas foram tomadas pelo(s) autor(es), garantindo a conformidade com os princípios institucionais da ESEPF.

Ferramentas utilizadas e respetiva finalidade:

(Descreva abaixo as ferramentas de IA utilizadas e a sua função no trabalho)

[Exemplo de descrição das utilizações Ex.: Foi utilizado o (ChatGPT, DALL-E ou Gemini) para explorar ideias iniciais e propor uma estrutura preliminar do trabalho; foi aplicado para melhorar clareza, coesão e precisão terminológica. Word AI for foi utilizado para normalização e verificação das referências bibliográficas. (...)]

Durante a pesquisa e desenvolvimento do presente trabalho, foi utilizado o ChatGPT como ferramenta de apoio à revisão linguística, nomeadamente para melhoria da formulação frásica e clarificação do discurso escrito.

Declaro ainda que em nenhum momento foram utilizadas ferramentas de IA generativa para produzir conteúdos científicos ou substituir o pensamento crítico e a fundamentação bibliográfica. Todo o conteúdo eventualmente gerado com apoio de IA foi sujeito a revisão, validação e adaptação crítica pelos autores. Todas as fontes citadas foram consultadas e analisadas diretamente.

Título do trabalho: A Importância de Brincar no Exterior

Data: 18/02/2026

Nome completo do(a) autor(a): Susana Alexandra Gonçalves Ferreira

Assinatura: Susana Ferreira

Introdução

A infância constitui uma etapa decisiva no percurso de vida de qualquer ser humano, sendo reconhecida como o período em que se constroem as bases essenciais para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Neste sentido, o brincar surge como uma atividade natural e indispensável na vida das crianças, ocupando um papel central na construção do conhecimento, na exploração do mundo, no desenvolvimento das suas capacidades e na expressão de sentimentos e emoções. Ao longo dos tempos, diversos autores e documentos de referência têm sublinhado a importância do brincar, reconhecendo que, através desta atividade, a criança experimenta, descobre, comunica e estabelece relações com os outros e com o ambiente que a rodeia.

Entre as diferentes formas de brincar, o brincar ao ar livre apresenta-se como uma oportunidade particularmente rica e significativa para as crianças, oferecendo-lhes possibilidades únicas de movimento, contacto com elementos naturais, exploração de materiais variados e interação espontânea com os seus pares. Contrariando a tendência, cada vez mais evidente, para a valorização de ambientes controlados, fechados e altamente estruturados, o espaço exterior surge como um ambiente dinâmico, versátil e repleto de potencialidades pedagógicas, capaz de promover aprendizagens significativas e de contribuir para o bem-estar global das crianças. O espaço exterior permite que as crianças se movimentem livremente, testem os seus limites, assumam riscos controlados, interajam de forma mais autónoma e se apropriem do espaço de acordo com os seus interesses e necessidades.

Com base nesta perspetiva, o presente relatório de estágio tem como objetivo central compreender de que forma o espaço exterior contribui para o desenvolvimento das crianças, analisando o seu impacto nos comportamentos, nas relações sociais e no bem-estar infantil. A partir das diferentes experiências de estágios pretendeu-se observar e analisar as dinâmicas de interação e brincadeira das crianças em dois contextos distintos — espaço interior e espaço exterior, tanto na creche como no pré-escolar — de forma a identificar as diferenças comportamentais e emocionais associadas a cada ambiente. Assim, a questão de partida que orientou esta investigação foi: De que forma o brincar no exterior influencia o comportamento, o bem-estar e as relações sociais das crianças?



Procurou-se, através da observação direta e sistematizada, recolher dados que permitissem compreender as preferências, atitudes e comportamentos manifestados pelas crianças em cada um destes contextos, bem como perceber de que modo o ambiente físico condiciona ou potencia determinadas formas de brincar, de interagir e de expressar emoções. Paralelamente, esta investigação permitiu também refletir sobre o papel do educador na organização e dinamização do espaço exterior, enquanto ambiente educativo, e sobre os obstáculos institucionais e logísticos que podem limitar a sua utilização regular e qualificada.

O relatório de investigação estrutura-se em três capítulos essenciais. No primeiro capítulo apresenta-se o enquadramento teórico que fundamenta a importância do brincar na infância e o valor educativo dos espaços exteriores, abordando contributos de diversos autores que defendem a necessidade de proporcionar às crianças experiências diversificadas em contacto com a natureza e ambientes ao ar livre. No segundo capítulo procede-se à caracterização da instituição onde decorreu o estágio, das características físicas do espaço exterior e do grupo de crianças observado. No terceiro e último capítulo, são apresentados os resultados da investigação, analisando-se e comparando-se os comportamentos observados no espaço interior e no espaço exterior, evidenciando-se as diferenças e semelhanças identificadas.

Considera-se que este estudo poderá contribuir para a valorização do espaço exterior enquanto ambiente pedagógico essencial nas instituições de educação de infância, reforçando a importância de investir na sua organização e dinamização, de modo a promover o bem-estar, a autonomia, a autorregulação emocional e a qualidade das interações sociais das crianças. Pretende-se, assim, sensibilizar para a urgência de integrar o brincar ao ar livre como prática educativa diária, reconhecendo o seu contributo imprescindível para o desenvolvimento equilibrado e saudável das crianças.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. O Brincar e a sua Evolução

1.1. Definição de Brincar

O brincar assume um papel central no desenvolvimento da criança, constituindo-se como uma das formas privilegiadas de expressão, aprendizagem e relação com o mundo. Ao longo da infância, é através da brincadeira que a criança explora o meio envolvente, constrói conhecimentos, desenvolve competências e estabelece interações significativas com os outros. Neste sentido, compreender o conceito de brincar e a sua evolução ao longo do tempo torna-se fundamental para a reflexão sobre as práticas educativas em Educação de Infância.

Assim, neste subcapítulo, procura-se clarificar o conceito de brincar, recorrendo a diferentes contributos teóricos que evidenciam a sua importância no desenvolvimento integral da criança. Serão abordadas distintas perspetivas que permitem compreender o brincar não apenas como uma atividade espontânea ou recreativa, mas como um elemento estruturante do processo educativo e do crescimento da criança, assumindo um papel determinante na construção da sua identidade e na aprendizagem ao longo da vida.

O direito de brincar foi reconhecido pela Declaração dos Direitos da Criança, de 1959. No 7º princípio é referido que a “criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (UNICEF, 1959).

Nos últimos anos, as brincadeiras das crianças têm passado por diversas mudanças. Atualmente, as crianças dedicam muito menos tempo ao ato de brincar em comparação com aquelas de há 20 ou 30 anos atrás. A sociedade atual não atribui a devida importância ao brincar da criança, e o direito da criança de brincar é frequentemente negligenciado, o que reflete uma falta de valorização e de reflexão acerca do papel essencial que esta fase desempenha no desenvolvimento humano (Ferland, 2006, Hanscom, 2018, Sarmiento et al., 2017). É importante ressaltar que o brincar não deve ser encarado apenas como uma forma de manter a criança ocupada ou distraída, mas sim como uma atividade enriquecedora e estimulante que contribui para o desenvolvimento integral da criança (OCEPE,).



Independentemente da época, cultura ou classe social, brincar e jogar sempre fizeram parte da infância das crianças. Contudo, no cenário competitivo da sociedade atual, existe uma tendência para evitar que as crianças percam tempo com brincadeiras, incentivando-as a participar em atividades que aparentemente são mais produtivas (Santos, 2010). As crianças de hoje brincam de maneira diferente, pois estão perante estilos de vida diferentes (Neto, 2017).

De acordo com Piaget (in Gomes, 2010), brincar apresenta características específicas conforme o desenvolvimento das estruturas mentais da criança, dividindo-se em três etapas. A primeira etapa, os jogos de manipulação, ocorre do nascimento aos 2 anos, período em que a criança desenvolve competências motoras e aumenta a sua autonomia; nessa fase, as brincadeiras consistem na exploração de objetos através dos sentidos, da ação motora e da manipulação. Na segunda etapa, dos 2 aos 6 ou 7 anos, surge o jogo simbólico, como o faz-de-conta, as histórias ou os fantoches, que permitem à criança aprender e identificar diferentes papéis sociais. Por fim, a partir dos 7 anos, os jogos e brincadeiras com regras tornam-se essenciais para o desenvolvimento de estratégias e para a tomada de decisões.

1.2. Brincar em Espaços Exteriores

Nos últimos anos, os espaços onde as crianças brincam têm sofrido alterações significativas. Atualmente, as crianças dedicam pouco tempo a brincadeiras não estruturadas ao ar livre, e esta prática tem diminuído consideravelmente de geração em geração. Como consequência, as crianças têm-se afastado cada vez mais dos ambientes exteriores. Atualmente, o brincar ao ar livre é menos frequente devido à desvalorização do seu papel no desenvolvimento infantil. Muitas vezes, os espaços exteriores são vistos apenas como locais para as crianças gastarem energia.

Malavasi (2018) destaca a importância de refletirmos sobre o tipo de educação que desejamos proporcionar às crianças, de modo a capacitá-las com competências sólidas para o futuro. Observa-se, contudo, que, apesar de muitos projetos pedagógicos referirem a necessidade de oferecer experiências significativas e úteis para a vida das crianças, existe, segundo a autora, um desfasamento entre o que se afirma e aquilo que efetivamente se concretiza.



Na mesma perspetiva, Malavasi (2018) defende que o contacto com a Natureza e com o ambiente exterior possibilita às crianças explorar, exercitar-se e manter a mente e o corpo em sintonia. É fora das salas de aula, em espaços irregulares, naturais e menos controlados, que elas podem testar os seus conhecimentos, vivenciar novas situações e adquirir aprendizagens valiosas. Neto (2020) reforça esta ideia, defendendo que é essencial proporcionar às crianças oportunidades para vivenciarem experiências variadas, como caminhar à chuva, brincar na terra, trepar árvores, correr, construir objetos, observar fenómenos naturais com instrumentos como lupas e câmaras fotográficas, fazer jardinagem, participar em oficinas e muito mais. Estas atividades, além de divertidas, favorecem aprendizagens significativas e estimulam a curiosidade e a busca ativa pelo saber.

“O caminho não é fácil, mas é possível. Sair da nossa zona de conforto pedagógico é o primeiro passo.” Neto (2020)

Hanscom (2018) argumenta que, ao comparar crianças que brincam dentro de casa com aquelas que brincam ao ar livre, as crianças que têm a oportunidade de brincar fora de casa desfrutam de mais benefícios no seu desenvolvimento. O ambiente exterior estimula a mente e oferece um espaço para enfrentar desafios e avaliar riscos. Bilton et al. (2017) apontam que as crianças apresentam mudanças comportamentais ao brincar ao ar livre, sentindo-se mais confortáveis, confiantes e livres de julgamentos ou pressões.

É fundamental criar espaços onde as crianças possam decidir o que fazer, como fazer e com quem, proporcionando-lhes oportunidades para tomarem decisões de forma independente. Além disso, é crucial que os adultos ofereçam tempo e espaço para as crianças brincarem ao ar livre todos os dias, sempre que possível, permitindo-lhes vivenciar experiências sensoriais enriquecedoras. O ambiente exterior é um espaço dinâmico, que está sempre a mudar, e a sua organização deve considerar estímulos e oportunidades adequadas para diferentes crianças, reconhecendo, respeitando e valorizando o facto de que cada criança tem um ritmo de aprendizagem único. Assim, o espaço exterior deve ser projetado para ser agradável, acolhedor e convidativo tanto para as crianças quanto para os adultos (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018).

Segundo as OCEPE, o espaço exterior é considerado um ambiente educativo e deve ser encarado como uma extensão do espaço interior, devido às diversas oportunidades educativas que oferece. Por ser um espaço com múltiplas potencialidades, o espaço exterior merece a mesma atenção por parte do educador que o espaço interior.



Assim, as atividades realizadas na sala podem também ser adaptadas e exploradas no ambiente exterior.

Quando as crianças brincam ao ar livre, têm a oportunidade de explorar materiais naturais, como paus, pedras, areia, folhas, água, terra, entre outros, e de desenvolver diferentes formas de interação social e atividades motoras, como saltar, trepar, correr, jogar à bola, entre outras. As crianças podem participar em atividades lúdicas e jogos, como subir escorregas, andar de bicicleta ou descer montes. Assim, as crianças têm a possibilidade de realizar uma variedade de atividades e brincadeiras que, geralmente, não ocorrem no interior (Cordeiro, 2015; Hohmann & Weikart, 2011; Silva et al., 2016).

Os educadores devem oferecer oportunidades às crianças para brincarem ao ar livre, principalmente em ambientes naturais. Podem envolver-se em brincadeiras livres, ou seja, escolher as suas brincadeiras, escolher com quem brincar e construir as suas próprias regras. Este lugar promove o desenvolvimento da mente e do corpo e oferece independência e oportunidades para descontrair (Hanscom, 2018).

No estudo recente de Martins e Neves (2020), os resultados indicaram que, quando educadoras de um jardim de infância, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada na cidade do Porto, promoveram momentos de brincadeira ao ar livre, tratando-o como um ambiente essencial para a aprendizagem, as crianças demonstraram uma clara preferência por brincar ao ar livre. Para elas, o espaço exterior representa um momento de liberdade, satisfação, partilha e é visto como um ambiente onde se sentem verdadeiramente livres e felizes. As autoras concluíram que o espaço ao ar livre traz benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças em todos os níveis.

A seguinte tabela apresenta uma classificação das diferentes tipologias identitárias dos espaços exteriores destinados à infância, destacando as suas principais características. Esta organização permite compreender como cada tipo de espaço, desde os tradicionais e moduláveis até aos naturais, temáticos ou modernos, contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional das crianças. A diversidade de materiais, estímulos e configurações espaciais evidencia a importância de criar ambientes que promovam a exploração, a criatividade e a interação com o meio envolvente, respondendo às necessidades e interesses das crianças em diferentes contextos educativos.

Tipologias	Principais Características
<p>Espaços tradicionais</p> <p>Espaços modulares (Herrington & Lesmeister, 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Predominância de equipamentos fixos orientados para a atividade motora (ex.: escorregas, baloiços, barras); - Escassez de elementos naturais e/ou materiais soltos (ex.: piso em borracha); - Áreas amplas com elevada visibilidade entre zonas; - Utilização de cores vivas e diversificadas (ex.: vermelho, amarelo, verde); - Baixa possibilidade de modificação do espaço pelas crianças.
<p>Espaços naturais</p> <p>(Fjørtoft & Sageie, 2000; Woolley & Lowe, 2013)</p> <p>Espaços verdes (Dyment & Bell, 2007, 2008)</p> <p>Espaços de aventura (Frost & Klein, 1979, citado em Cruz, 2013; Staempfli, 2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presença marcante de elementos naturais; - Aproveitamento das características naturais e topográficas para criação de desafios (ex.: baloiços em árvores; escorregas em declives); - Existência de zonas resguardadas criadas pela vegetação; - Preferência por materiais simples e cores neutras (ex.: madeira); - Elevada possibilidade de transformação do espaço pelas crianças através de materiais naturais e soltos.
<p>Espaços mistos</p> <p>Espaços criativos (Frost & Klein, 1979, citado em Cruz, 2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Combinação de estruturas fixas padronizadas com elementos naturais (ex.: caixa de areia, relvado, sombra de árvores); - Criação intencional ou natural de espaços mais reservados (ex.: casa na árvore); - Disponibilização de materiais naturais e soltos para exploração.
<p>Espaços temáticos</p> <p>Espaços metáfora (Herrington & Lesmeister, 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço em torno de um tema específico; - Estruturas fixas associadas à atividade motora e ao jogo simbólico; - Possibilidades reduzidas de alteração do espaço pelas crianças (manutenção do conceito do projeto); - Pouca presença de materiais naturais e/ou soltos.

Espaços de designer (Frost & Klein, 1979, citado em Cruz, 2013)	
Espaços modernos (Herrington & Lesmeister, 2006) Espaço interativos (Frost & Klein, 1979, citado em Cruz, 2013)	-Integração de estruturas tradicionais com elementos inovadores que incentivam a interação com o espaço; - Utilização de tecnologia como estímulo à exploração - Organização por áreas específicas.

Tabela 1- Tipologias identitárias dos espaços exteriores para a infância.

Nota. Elaboração própria com base em Herrington e Lesmeister (2006), Fjørtoft e Sageie (2000), Woolley e Lowe (2013), Dymont e Bell (2007, 2008), Frost e Klein (1979, citado em Cruz, 2013) e Staempfli (2009).

Os espaços tradicionais caracterizam-se pelo predomínio de estruturas fixas, oferecendo sobretudo oportunidades para o brincar físico e motor. Nestes contextos, as possibilidades de a criança intervir ou modificar o espaço de acordo com os seus interesses são bastante limitadas, uma vez que os equipamentos possuem formas de utilização pré-definidas e rígidas, pouco passíveis de alteração. Devido ao seu carácter potencialmente artificial ou padronizado, esses espaços são frequentemente designados como KFC (Kit, Fence and Carpet), numa analogia com cadeias de fast-food como o Kentucky Fried Chicken (KFC). As letras KFC destacam as suas principais características: a estrutura fixa (kit), composta por diferentes funções interligadas; a vedação (fence), que limita o brincar a um espaço delimitado; e o piso de borracha (carpet), que garante segurança e higiene (Malone, 2013; Woolley, 2008; Woolley & Lowe, 2013). Shaw (1987, p. 190) descreve este modelo como “espaços comprados por catálogo”, evidenciando o seu excesso de padronização, onde estruturas multifuncionais e pisos de borracha surgem frequentemente como elementos isolados, sem integração com outros tipos de estímulos ou desafios (Neto, 2005).

Em contrapartida, os espaços naturais correspondem a ambientes com maior flexibilidade organizacional. A presença intensa de elementos naturais e de materiais soltos (como água, areia, terra, madeira, cordas, caixas e blocos) cria um contexto de exploração e descoberta, estimulando a criança a agir e experimentar diferentes



possibilidades ao seu próprio ritmo. Nestes ambientes, evitam-se estruturas fixas padronizadas, privilegiando-se os recursos naturais para provocar desafios e aprendizagens.

Comparações entre espaços tradicionais e naturais têm sido objeto de diversas investigações nas últimas décadas, frequentemente sugerindo que os espaços naturais promovem melhor saúde e aprendizagem. Woolley e Lowe (2013) evidenciaram que espaços naturais proporcionam mais oportunidades para interação com o ambiente, brincadeiras de faz de conta e exploração sensorial, enquanto os espaços tradicionais concentraram-se sobretudo no brincar físico e social. De forma semelhante, Fjørtoft (2004) demonstrou benefícios do contato com a natureza no desenvolvimento de competências motoras, como coordenação e equilíbrio, quando comparadas com crianças que utilizavam apenas espaços mais tradicionais e padronizados.

Contudo, é necessário interpretar estes resultados com cautela, reconhecendo que múltiplos fatores influenciam as oportunidades de desenvolvimento que cada espaço oferece. Diferenças observadas podem estar relacionadas com a frequência de acesso ao exterior, tempo de permanência e intervenção dos adultos (Hendricks, 2011).



2. O Bem-Estar Infantil no Espaço Exterior

O contacto próximo com a Natureza promove benefícios diretos para o bem-estar e a saúde, sendo que uma das características marcantes das crianças saudáveis é a elevada necessidade de atividade física. De acordo com Neto (2020), é através do movimento que se constrói o cérebro, as emoções e os sentimentos das crianças.

A Organização Mundial de Saúde (2019) recomenda que, diariamente, se realizem pelo menos sessenta minutos de atividade física, sendo o brincar ao ar livre a ferramenta mais eficaz para alcançar este objetivo. Neto (2020) corrobora a orientação da OMS, sublinhando que “a melhor receita para termos crianças saudáveis é proporcionar-lhes oportunidades de serem ativas de forma frequente no seu quotidiano”.

Como refere Ferland (2006), “a brincadeira é, para a criança, uma atividade de aprendizagem social natural. Brincando com parceiros, aprende a viver em sociedade e descobre o prazer de partilhar atividades com os outros”. Neste sentido, Bilton, Bento e Dias (2017) defendem que os ambientes naturais favorecem interações importantes entre as crianças. Os espaços exteriores e naturais são, assim, considerados contextos sociais enriquecidos, onde surgem espontaneamente oportunidades para a partilha, cooperação e avaliação de riscos e desafios, como salienta Bilton et al. (2017). Contudo, trata-se de um processo exigente, que requer competências como empatia, negociação e capacidade de compromisso.

No ambiente exterior, a interação entre crianças acontece de forma natural e ao ritmo de cada uma, havendo liberdade para optar entre brincar sozinha ou em grupo. Este contacto com a Natureza favorece um desenvolvimento emocional e pessoal mais equilibrado, estimulando o desejo de explorar, experimentar e relacionar-se com os outros. Neste cenário, também os adultos se sentem mais descontraídos, o que facilita a aproximação e interação com as crianças. De acordo com esta visão, as brincadeiras em meio natural ajudam a construir sentimentos de companheirismo e solidariedade.

Os ambientes exteriores estimulam ainda competências como a atenção, curiosidade e capacidade de observação. Assim, o contacto regular com a Natureza contribui para melhorar a assimilação de conhecimentos e desperta nas crianças a vontade de aprender, explorar e descobrir.



Diversas investigações de Moss (2012) e Webster (2011) destacam que a participação das crianças em atividades na natureza ou em programas educativos realizados em ambientes florestais potencia o desenvolvimento cognitivo, favorecendo a concentração, autodisciplina, raciocínio, capacidade de observação e também competências sociais, de leitura, escrita, matemática e compreensão do mundo.

Os estímulos oferecidos pelos espaços naturais permitem variadas formas de exploração e atividade, sendo que os elementos naturais são multissensoriais e despertam, de forma espontânea, a curiosidade da criança. Ao manipular os objetos naturais, a criança descobre diferentes formas de utilização e atribui-lhes significados diversos, entrando em contacto com noções de ciência, matemática e outras áreas do conhecimento. Além disso, pela necessidade de expressar verbalmente aquilo que vê e sente, o contacto com uma grande diversidade de materiais e situações favorece o desenvolvimento da linguagem, como referem Thomas & Harding (2011).



3. Dificuldades e Desafios de Brincar no Exterior

Segundo a OMS (1946) e a UNICEF (1989), todas as crianças têm o direito de crescer num ambiente saudável. No entanto, nos últimos anos, as políticas relacionadas com a infância têm priorizado espaços higienizados e esterilizados, fazendo com que as crianças passem grande parte do tempo em ambientes fechados.

Vários estudos indicam que a redução das brincadeiras em espaços externos está associada a diferentes fatores, que serão explorados em subcapítulos.

Agendas familiares demasiado preenchidas

As crianças passam grande parte do tempo fora de casa, chegando a permanecer "mais tempo nos jardins de infância do que os pais no local do trabalho" (Ferland, 2006)

Sarmento (2017) explica que muitos pais inscrevem os seus filhos em diversas atividades, acreditando que isso contribuirá para um melhor desenvolvimento e aprendizagem, aumentando assim o sucesso escolar. No entanto, embora considere que essas atividades são importantes, essa rotina cheia de compromissos faz com que haja pouco tempo para brincadeiras livres ao ar livre. Ou seja, o tempo disponível para brincar é frequentemente preenchido com atividades supervisionadas por adultos, reduzindo as oportunidades de as crianças iniciarem espontaneamente as suas próprias brincadeiras.

Nesta fase da infância, é essencial que as crianças tenham momentos de lazer "*sem pressas*", que lhes permitam explorar, imaginar, movimentar-se, descobrir, exercitar a mente e interagir com os amigos (Hanscom, 2018; Tovey, 2007). Para Neto (2020), é fundamental equilibrar as atividades estruturadas e não estruturadas, pois esse equilíbrio contribui para o sucesso da criança na vida adulta.

Acesso das crianças às Novas Tecnologias

Atualmente as crianças têm um estilo de vida mais sedentário, o que não é surpreendente, pois muitas das suas brincadeiras acontecem diante de um ecrã, em vez de serem realizadas ao ar livre (Finlay & Arietta, 2016). Os brinquedos também sofreram alterações ao longo do tempo: antigamente, eram carros, casas ou bonecas, enquanto atualmente são cada vez mais eletrónicos.

O mundo virtual não deve substituir as vivências do mundo real, uma vez que não oferece experiências tão ricas e significativas como aquelas que ocorrem no dia a dia



(Ferland, 2006). Além disso, o uso de ecrãs não favorece a criação de laços afetivos, os jogos informáticos não estimulam a criatividade das crianças e ver televisão não exige originalidade nem contribui para a superação de medos. O contacto excessivo com a tecnologia pode levar a uma redução da capacidade de pensamento autónomo, dificultar o desenvolvimento da imaginação e, sobretudo, fazer com que as crianças percam competências essenciais para a brincadeira. Dispositivos como a televisão, os jogos eletrónicos e os tablets acabam por ocupar tempo que poderia ser dedicado a brincadeiras ao ar livre, fundamentais para um crescimento saudável (Ferland, 2006; Hanscom, 2018).

Muitas vezes, os pais recorrem aos dispositivos eletrónicos como uma forma de acalmar e relaxar as crianças, mas, na realidade, esse efeito pode ser o oposto do desejado (Hanscom, 2018).

Para reduzir o uso excessivo da tecnologia, Neto (2020) defende que é fundamental que os pais dediquem tempo a proporcionar oportunidades para que os filhos saiam de casa e explorem a natureza.

Ausência de espaços seguros para brincar ao ar livre

O aumento do trânsito automóvel é um dos fatores que explicam o porquê de as crianças brincarem menos na rua. Muitos pais afirmam que, ao contrário do que acontecia na sua infância, os seus filhos passam menos tempo ao ar livre devido aos perigos associados ao trânsito. As ruas tornaram-se menos seguras, limitando assim a liberdade das crianças para brincar e explorar os espaços da sua comunidade (Tovey, 2007).

Ferland (2006) destaca que o aumento do tráfego está associado a um maior número de acidentes envolvendo crianças que se deslocam a pé ou de bicicleta. No entanto, Gill (2010) aponta que, embora o número de atropelamentos tenha diminuído ao longo dos anos, essa redução deve-se, em grande parte, ao facto de haver cada vez menos crianças a brincar na rua.

É fundamental “devolver a rua às crianças” (Neto 2020), o que exige a criação de cidades mais verdes, onde seja possível caminhar e brincar ao ar livre. Para isso, é necessário promover a independência e mobilidade das crianças, desenvolver espaços de jogo com valor lúdico e reduzir o tráfego automóvel, tornando as ruas mais seguras e acessíveis para todos (Neto, 2020).



Medos e preocupações das famílias relativamente ao brincar no exterior

Outro fator que influencia a brincadeira ao ar livre é o receio dos pais. Muitos adultos temem a presença de estranhos, o risco de rapto, ataques de predadores sexuais, que as crianças se percam ou se magoem, que sejam picadas por insetos ou entrem em contacto com plantas venenosas, ou até que adoeçam por colocarem terra na boca. Esses medos geram ansiedade e insegurança tanto nos pais como nas crianças, limitando assim as oportunidades de exploração e brincadeira ao ar livre (Ferland, 2006; Finlay & Arietta, 2016; Hanscom, 2018). Estes receios acabam por afastar as crianças do ambiente natural, reduzindo as oportunidades de desenvolvimento e descoberta.

Outra razão para a redução do tempo de brincadeira ao ar livre está relacionada com o facto de as crianças, atualmente, terem menos irmãos, o que significa que não há crianças mais velhas para as vigiar enquanto brincam (Ferland, 2006). Como consequência, os receios dos pais em relação à segurança fazem com que o brincar ao ar livre seja sempre supervisionado por um adulto. Isso pode limitar o tempo disponível para essas atividades ou, em alguns casos, impedir totalmente que as crianças saiam para o exterior.

Hanscom (2018) alerta que, se as crianças não tiverem a oportunidade de experimentar a sensação de liberdade desde cedo, “estas podem desenvolver ressentimentos, ansiedades e aversões sensoriais acrescidas, hábitos difíceis de alimentação, e questões comportamentais, já que se torna uma questão de necessidade e de luta por controlo”.

As recordações que os pais têm da sua infância, relacionadas com brincadeiras na rua, na natureza, na cidade ou em situações de risco, devem ser lembradas para que possam oferecer aos seus filhos as mesmas oportunidades e experiências, incentivando brincadeiras mais ativas (Neto, 2020).

Hanscom (2018) alerta que estamos a chegar a um momento em que as crianças de hoje poderão não ter a mesma liberdade que os seus pais tiveram na infância, o que pode impactar o seu desenvolvimento e autonomia.



Desconhecimento familiar sobre como promover a autonomia das crianças

Nos últimos tempos, a infância tem vindo a ser caracterizada por uma crescente vigilância, o que se traduz numa redução da liberdade das crianças. Esta proteção excessiva limita a aquisição de competências fundamentais para a vida, comprometendo o desenvolvimento de crianças autónomas, resilientes e seguras de si. O medo constante dos adultos em relação à segurança infantil reflete-se, sobretudo, no domínio lúdico-motor, onde a supervisão contínua acaba por restringir a autonomia e a iniciativa das crianças, privando-as de vivências corporais essenciais para o seu desenvolvimento (Neto, 2020).

Desta forma, a intervenção adulta deve ser equilibrada e criteriosa, de modo a não suprimir oportunidades importantes de brincadeira e exploração, que são importantes para o crescimento cognitivo, emocional, social e motor (Hanscom, 2018; Neto, 2020). Strecht (2018) também observa que muitos educadores e professores acabam por dedicar mais tempo a vigiar e corrigir comportamentos infantis do que a ensinar ou realizar atividades pedagógicas. Além disso, há pais que acreditam que os filhos devem regressar da escola limpos e sem marcas, o que implica a proibição de brincadeiras ao ar livre. (Neto, 2020).

Segundo Neto (2020), existem os chamados “pais-helicóptero”, que procuram controlar e gerir todas as situações vividas pelos filhos, tentando evitar que enfrentem desafios ou dificuldades. Contudo, é essencial libertar as crianças de medos, proibições e da excessiva proteção dos adultos, pois estas atitudes limitam a sua liberdade e dificultam a vivência de situações desafiantes e enriquecedoras. Por isso, como refere Hanscom (2018), as crianças “precisam de descansar de serem vigiadas”.

3.2. Obstáculos institucionais à promoção do brincar no exterior

Apesar de reconhecidos os benefícios do brincar ao ar livre, persistem diversos obstáculos institucionais que dificultam a sua integração efetiva nas práticas pedagógicas em contextos de educação de infância. Esses obstáculos manifestam-se em diferentes níveis: organizacional, físico, humano e logístico.

Muitas práticas pedagógicas continuam centradas exclusivamente na sala, limitando as oportunidades das crianças para explorar e aprender em ambientes exteriores. Bento (2016) destaca que, apesar de existir consenso sobre as vantagens do



brincar ao ar livre, verifica-se uma prática muito enraizada que privilegia o interior, condicionando as experiências exteriores das crianças.

Outro obstáculo diz respeito às condições físicas e à organização dos espaços exteriores, bem como às dificuldades logísticas associadas. De acordo com Bento (2016), “em muitos contextos educativos verifica-se uma organização pobre e um reduzido investimento nestes ambientes, o que compromete a sua atratividade e potencialidade educativa”. Para além da falta de materiais lúdicos e da disposição pouco estruturada dos espaços, surgem também entraves logísticos, como a distância entre a sala e o espaço exterior, a existência de escadas que dificultam o acesso. Estas dificuldades são agravadas pela necessidade de assegurar um número adequado de adultos para acompanhar as crianças e pelas condições meteorológicas adversas, fatores.

Paralelamente, a insegurança sentida pelos educadores na gestão de grupos ao ar livre constitui outro fator limitador. Bento (2016) refere que “a maioria das educadoras afirma não se sentir tão segura na assunção do seu papel profissional em contexto exterior”. Esta apreensão decorre não só da ausência de formação específica para a utilização pedagógica dos espaços exteriores, mas também da perceção de maior risco associado às atividades ao ar livre e da responsabilidade acrescida na supervisão de crianças em ambientes abertos.

Em síntese, os obstáculos institucionais ao brincar no exterior resultam de uma conjugação de fatores, desde a desvalorização documental e curricular, passando por limitações físicas e organizacionais, até à insegurança docente e à insuficiente mobilização comunitária. Superar estes entraves exige, como salientam os autores, uma reflexão pedagógica partilhada, a reorganização dos espaços e tempos institucionais e a aposta em formação contínua para os profissionais da educação de infância.



4. Dimensões de Organização do Espaço

Neste subcapítulo, optou-se por organizar a reflexão em torno das dimensões de organização do espaço educativo ao ar livre, por se considerar que estas permitem uma análise estruturada das condições físicas e pedagógicas desses espaços. Esta opção possibilita articular os contributos teóricos com a realidade observada no contexto educativo, evidenciando de que forma a organização do espaço exterior pode potenciar ou limitar as oportunidades de brincar e de desenvolvimento das crianças.

Após identificados os obstáculos que dificultam a implementação de práticas regulares de brincar no exterior, torna-se pertinente refletir sobre a importância da organização intencional e cuidada desses espaços. O ambiente exterior não deve ser encarado apenas como um local de recreio, mas sim como um espaço educativo, com potencialidades específicas para promover o desenvolvimento global da criança.

A organização do espaço educativo ao ar livre envolve, por isso, a definição de diferentes zonas de exploração, a seleção e disponibilização de materiais adequados e a criação de condições de segurança e acessibilidade. Para além disso, deve considerar-se a flexibilidade e a diversidade de propostas, possibilitando experiências motoras, sensoriais, simbólicas e de contacto com a natureza, ajustadas às necessidades e interesses das crianças (Henriques, 2019). Assim, a estruturação dos espaços exteriores, articulada com as intencionalidades pedagógicas, constitui uma estratégia essencial para valorizar e promover o brincar ao ar livre nos contextos de educação de infância.

Neste sentido, e pelos contributos dos autores, optei por destacar cinco dimensões gerais a considerar na organização física do espaço educativo ao ar livre: a aparência global e identidade do espaço, a sua dimensão, as condições de acesso, a manutenção e segurança, bem como as oportunidades de ação que proporciona às crianças.

Aparência global e identidade

Segundo Shaw (1987), a forma como o espaço exterior é apresentado e a mensagem que transmite são fatores fundamentais para a promoção de contextos de brincadeira. Criar uma identidade própria para o espaço permite estabelecer coerência e harmonia entre as diferentes áreas, influenciando a maneira como as crianças percebem e utilizam o ambiente. Esta identidade pode surgir a partir de diferentes modelos de



organização dos espaços para a infância, cada um com características e propostas distintas.

Dimensão

A gestão da dimensão do espaço deve aproveitar ao máximo os recursos naturais existentes, como zonas de sombra. Hendricks (2011) destaca que o tamanho do espaço interfere diretamente na qualidade da brincadeira, influenciando o bem-estar e a motivação de crianças e adultos. Assim, é essencial equilibrar o número de crianças e a área disponível, evitando situações de sobrelotação. Além disso, é importante definir claramente os limites entre áreas com diferentes tipos de atividades, de modo a permitir que brincadeiras mais calmas e momentos mais agitados possam acontecer em simultâneo, sem conflitos ou interrupções.

Acesso

Embora seja importante marcar fronteiras entre zonas de brincar, estas não devem ser barreiras rígidas. Tovey (2007) defende que os espaços exteriores devem funcionar de forma integrada e articulada. Devem existir caminhos, passagens e acessos que permitam às crianças circular livremente, o que favorece o seu sentido de pertença e a construção de mapas mentais sobre o ambiente (Herrington & Lesmeister, 2006; R. Moore, 1996). Além disso, o espaço exterior deve comunicar-se bem com os ambientes interiores, promovendo uma continuidade educativa (Bilton, 2010).

Bilton (2010) reforça que espaços bem definidos e ligados entre si são indispensáveis para oferecer respostas educativas ajustadas a cada criança.

Manutenção e segurança

A organização do espaço deve contemplar a sua manutenção e segurança. Um sistema de arrumação simples e funcional ajuda a manter o espaço atrativo e em boas condições para brincar (Bilton, 2010). Envolver as crianças nos cuidados com o espaço também promove a sua autonomia e ligação ao ambiente (Kiewra & Veselack, 2016). Optar por materiais resistentes, sustentáveis e seguros é essencial, assim como realizar inspeções frequentes aos equipamentos e condições do espaço. Deve-se garantir proteção contra condições meteorológicas adversas, através de sombras, zonas abrigadas e sistemas de drenagem (Barreto et al., 2009).



Oportunidades de Ação

Por fim, o espaço exterior deve proporcionar uma grande diversidade de experiências e oportunidades de ação. Hendricks (2011) e Neto (1979) sugerem que os ambientes devem permitir um equilíbrio entre atividade e descanso, favorecer a exploração espontânea, mobilizar o corpo todo, estimular a criatividade e respeitar os ritmos e características individuais de cada criança. Diversos estudos reforçam a importância de organizar os espaços de forma a responder a estas necessidades (Canning, 2010; Fjørtoft, 2004; Sandseter, 2009).

A organização do espaço exterior assume um papel determinante na qualidade das experiências de brincar e de aprendizagem proporcionadas às crianças. A forma como este espaço é pensado, estruturado e disponibilizado influencia diretamente o tipo de interações, as oportunidades de exploração, o bem-estar e o desenvolvimento global da criança. Assim, torna-se fundamental dispor de critérios que permitam analisar e refletir de forma sistematizada sobre as condições físicas e pedagógicas dos espaços educativos ao ar livre.

Em resumo, esta secção procurou identificar algumas dimensões centrais a ter em conta na organização dos espaços educativos ao ar livre, seguindo uma lógica que parte de questões mais gerais — como a mensagem ou identidade que o espaço comunica — e evolui para elementos mais específicos, como a relevância de disponibilizar materiais soltos e outros recursos. De acordo com Freeman e Tranter (2011), a incorporação destas dimensões pelos diversos profissionais da educação e a sua implementação prática requer “appropriate resource provision, innovative thinking and commitment to providing not just a safe but challenging and interesting play spaces”.

Para além destas cinco dimensões, a socialização é outro aspeto a considerar, proporcionando ambientes que favoreçam o diálogo, a partilha e a cooperação (Canning, 2010).

Também pode ser necessário incluir áreas de movimento e exploração, com diferentes dimensões, relevo, superfícies e materiais. Equipamentos fixos, como escorregas e baloiços, estimulam o brincar físico (Dahl et al., 2013), enquanto casas ou esconderijos favorecem o faz de conta e o conforto emocional. A integração de elementos naturais (plantas, paus, pedras, areia, água) acrescenta valor ao espaço, promovendo a criatividade e a imaginação das crianças (Kiewra & Veselack, 2016).



Além disso, os objetos soltos — como caixas, tecidos, pedaços de madeira ou tubos —, conceito introduzido por Simon Nicholson (1971), enriquecem a brincadeira ao permitirem múltiplos usos e interpretações (Bundy et al., 2011). Estes materiais estimulam a inventividade e a exploração.

Concluindo, mais do que impor modelos rígidos, importa equilibrar estruturas fixas, materiais soltos e elementos naturais, criando um ambiente diverso, rico em estímulos e aberto à transformação pelas crianças (Fjørtoft & Sageie, 2000; R. Moore, 1996). Os conteúdos educativos devem ser pensados de forma integrada, respeitando a natureza imprevisível do brincar infantil, pois os espaços nem sempre são utilizados da forma planeada (Shaw, 1987).

5. Papel da Escola e das Famílias

5.1. A intervenção e participação do educador

Partindo do princípio de que o espaço exterior é um contexto privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, cabe ao educador, organizar esse ambiente de forma a favorecer aprendizagens em diversas áreas. Compete-lhe estruturar o espaço e os materiais disponíveis, oferecer recursos variados e estimulantes, gerir o tempo de modo flexível e assegurar condições de segurança.

Contudo, segundo Smith (2006), o papel do educador como facilitador da brincadeira tem sido, por vezes, desvalorizado (tradução livre). O adulto não deve assumir uma postura apenas passiva ou excessivamente interventiva, mas sim adotar uma atitude proativa (Heaslip, 2006), criando oportunidades de brincadeira. Embora estas atividades sejam essenciais para o desenvolvimento e o prazer das crianças, algumas formas de brincar podem tornar-se monótonas e repetitivas (tradução livre). Por isso, os educadores têm um papel fundamental: apoiar as crianças no enriquecimento das suas brincadeiras, incentivando-as e desafiando-as a experimentar formas de brincar mais complexas e criativas. Em contrapartida, há contextos educativos em que as atividades são tão estruturadas pelos adultos que as crianças pouco escolhem ou simplesmente reproduzem os modelos apresentados (Smith, 2006).

Para Ferreira (2010), o educador pode assumir três funções no contexto da brincadeira: observador, catalisador e participante ativo. Antes de intervir, o educador



deve observar atentamente as crianças, pois é através dessa observação que recolhe informações essenciais para decidir quando e de que forma participar. Assim, é indispensável conhecer as crianças, os seus interesses, a sua cultura, as suas formas de brincar, e saber reconhecer os momentos certos para intervir (Queiroz, Maciel, & Branco, 2006).

A partir dessa observação, o educador atua como catalisador, propondo novos materiais e recursos que estimulem a brincadeira e permitam às crianças explorá-los autonomamente. O envolvimento das crianças nas suas brincadeiras deve ser incentivado, e a intervenção do adulto só deve acontecer quando for solicitada ou se se revelar necessária. Nesses momentos, o educador torna-se um participante ativo, estabelecendo relações de confiança e respeito mútuo.

Por outro lado, a intervenção do educador deve ser cuidadosa. Por exemplo, se uma criança está a tentar construir uma torre e o adulto intervém fazendo por ela, pode comprometer a experiência de aprendizagem. Por vezes, o mais adequado é afastar-se e permitir que a criança explore e experimente sozinha (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2009). A relação entre o educador e as crianças deve ser de parceria, onde o adulto apoia e interage sem dominar (tradução livre).

O educador deve questionar as crianças durante a brincadeira, mas sempre com intencionalidade pedagógica e evitando transformar esses momentos em situações de avaliação ou teste (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 142).

Bruner (1976) apresenta o conceito de *scaffolding*, entendido como o apoio gradual do adulto ao longo do processo de aprendizagem. À medida que a criança adquire autonomia, esse suporte vai sendo progressivamente retirado. Assim, o adulto ajusta a sua intervenção às necessidades da criança, permitindo-lhe realizar tarefas inicialmente desafiadoras que, posteriormente, conseguirá executar de forma independente.

5.2. O Envolvimento Familiar no Brincar

As famílias exercem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo responsáveis pela formação do seu carácter, personalidade e pelo seu crescimento integral. Nesse sentido, Lira e Pedrosa (2016) reforçam que “[...] a família aparece como um primeiro grupo social de inserção da criança, sendo comumente entendida como



ambiente essencial ao desenvolvimento infantil” (p. 2). Assim, o envolvimento familiar nas atividades lúdicas revela-se um fator importante no processo de aprendizagem.

Curtis (2007) refere que, embora as famílias aceitem a importância do brincar, nem sempre o reconhecem como uma forma de aprendizagem. O autor salienta ainda que o apoio dos adultos influencia a qualidade das experiências lúdicas e o desenvolvimento da imaginação das crianças (tradução livre).

Ao brincar com as crianças, as famílias fortalecem os laços afetivos, promovendo uma relação mais próxima e segura. A brincadeira entre adultos e crianças proporciona momentos de alegria, e eleva a qualidade das experiências lúdicas. Curtis (2007) refere que, quando os pais mantêm atitudes positivas em relação ao brincar, os filhos tendem a desenvolver brincadeiras mais imaginativas e criativas. O autor sublinha ainda que as crianças não precisam apenas de tempo e espaço para brincar, mas também de adultos que as apoiem e ajudem a adquirir e aperfeiçoar essas competências.

Por isso, torna-se essencial que haja uma relação de proximidade e confiança entre a equipa educativa e a família da criança, assegurando a continuidade e a coerência das experiências lúdicas entre o ambiente escolar e o familiar. Bento e Portugal (2019) reforçam a importância de considerar as famílias como parceiras no processo educativo, incentivando-as a dialogar e partilhar ideias, sugestões e preocupações com os profissionais sempre que necessário.



Capítulo II - Enquadramento e Caracterização do Contexto Educativo

1. Contexto de Creche

1.1. Caracterização da Instituição

A Escola onde decorreu esta investigação é uma escola privada, de inspiração cristã, que se dedica atualmente a três níveis de educação e ensino: Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo de Ensino Básico. Está inserida numa zona urbana privilegiada da cidade do Porto, conseguindo conjugar acessibilidade com um ambiente acolhedor e seguro, essencial para o bem-estar das crianças e tranquilidade das famílias.

É um estabelecimento de ensino de pequena dimensão, com dois edifícios, com três pisos cada um e um espaço de recreio exterior comum, transmitindo um ambiente familiar e permitindo uma maior proximidade entre alunos, professores e auxiliares. Favorece uma educação mais personalizada, onde cada criança é verdadeiramente conhecida, acompanhada e valorizada.

Os principais objetivos de ação e intervenção pedagógica são: promover o desenvolvimento pessoal, social, intelectual, motor, moral e espiritual de todos os alunos; fomentar a sua inserção em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas; desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas, como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de conhecimento e compreensão do mundo e por fim, incentivar a participação das famílias no processo educativo das crianças e na sua história de vida, estabelecendo relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Os diferentes espaços da escola — creche, jardim de infância e 1.º ciclo — estão adaptados às necessidades específicas de cada faixa etária, tanto em termos de mobiliário como de materiais didáticos e áreas de atividade. Há uma preocupação clara com a organização e a funcionalidade dos ambientes, promovendo a autonomia, a criatividade e o espírito de exploração das crianças. Os espaços exteriores, são aproveitados ao máximo, garantindo momentos de brincadeira ao ar livre. Estes momentos são essenciais para o equilíbrio físico e emocional dos alunos, e a escola reconhece bem essa importância. A instituição conta com serviços de apoio como um gabinete de psicologia, área



administrativa e financeira, manutenção, limpeza e lavandaria, cozinha e copa e portaria. Oferece ainda atividades extracurriculares como judo, música, ballet, natação, dança e teatro.

É um espaço pensado para crescer, brincar, descobrir e construir relações, sempre num clima de respeito, serenidade e alegria.

1.2. Caracterização do Grupo

O grupo da sala de 1 ano é composto por 13 crianças, sendo 8 meninas e 5 meninos. Trata-se de um grupo dinâmico e cheio de energia, onde cada criança se destaca pelas suas características individuais e pelas formas únicas de interagir com os colegas e o ambiente educativo. Embora a idade ainda os coloque numa fase inicial do desenvolvimento da linguagem e das competências socioemocionais, é notável o interesse e a curiosidade que demonstram face ao ambiente que os rodeia.

As crianças revelam grande gosto pela brincadeira livre, explorando de forma ativa e autónoma as várias áreas disponíveis na sala. É durante esses momentos que se observa a sua capacidade natural para explorar, experimentar e interagir com os pares e com os diferentes materiais. Esta preferência pela brincadeira livre é especialmente importante nesta faixa etária, uma vez que permite às crianças desenvolver a autonomia e as primeiras formas de comunicação e socialização.

Para além das brincadeiras no interior, o grupo manifesta também muito gosto pelas atividades no exterior. Sempre que possível, as crianças são levadas para o espaço exterior, onde demonstram grande entusiasmo e alegria ao explorar o espaço, correr, brincar nos escorregas e interagir com os colegas em atividades ao ar livre. Estes momentos são essenciais para o desenvolvimento psicomotor, para o contacto com a natureza e para a promoção do bem-estar físico e emocional.

Apesar de algumas situações de agitação próprias da idade, o grupo revela-se bastante participativo e recetivo às atividades organizadas, mostrando curiosidade por novas experiências sensoriais, artísticas e de exploração motora.

No domínio da linguagem, a maioria das crianças encontra-se numa fase pré-verbal ou em início de aquisição de palavras. Muitas comunicam através de gestos, sons ou palavras isoladas, expressando vontades. É visível o interesse pela escuta de canções o que contribui para o enriquecimento do vocabulário e para o desenvolvimento da



compreensão oral. Em termos socioafetivos, as crianças começam a estabelecer mais interações com os colegas e com os adultos.

Verifica-se uma crescente curiosidade pelo outro, traduzida em sorrisos, gestos de aproximação e tentativas de imitação. São também frequentes pequenas situações de frustração, próprias da dificuldade em partilhar ou esperar a vez, o que oferece oportunidades educativas para trabalhar, desde cedo, aspetos como o autocontrolo e a empatia.

Quanto aos interesses, o grupo manifesta afinidades claras por atividades de exploração sensorial, movimento e brincadeiras simbólicas muito simples, como adormecer os bebés ou fazer comidas na área da cozinha. A área dos legos e a área da casinha são frequentemente exploradas durante a brincadeira livre, demonstrando a importância de manter um ambiente organizado e estimulante. As necessidades observadas apontam para a importância de reforçar atividades que promovam a autonomia, a comunicação e o controlo emocional. Propostas que favoreçam o desenvolvimento motor e a exploração sensorial são igualmente fundamentais, considerando as especificidades do grupo e as etapas de desenvolvimento em que se encontram.

3. Contexto Pré-Escolar

3.1. Caracterização da Instituição

A instituição onde decorreu esta investigação é uma escola privada, de inspiração cristã, que abrange desde a educação pré-escolar até e o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Está localizada numa zona urbana da cidade do Porto, conseguindo conciliar acessibilidade com um ambiente seguro e acolhedor, essencial para o bem-estar das crianças e para a tranquilidade das famílias.

O estabelecimento dispõe de instalações cuidadosamente organizadas para cada nível de ensino, incluindo salas amplas e funcionais, espaços exteriores de recreio e áreas específicas para atividades diversificadas. Estes ambientes são projetados de forma a promover a autonomia, a criatividade e a exploração, permitindo que as crianças aprendam através da experiência e da interação com o meio e com os colegas.

A proposta pedagógica centra-se no desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, físicas, sociais, afetivas e espirituais. As práticas



educativas são personalizadas, respeitando os ritmos individuais, e promovem competências como a autonomia, a responsabilidade, a comunicação e o pensamento crítico.

A instituição oferece ainda atividades extracurriculares como música, ballet, dança, judo, natação e teatro, proporcionando experiências complementares que contribuem para o desenvolvimento motor, social e emocional das crianças. Além disso, conta com serviços de apoio pedagógico e psicológico, biblioteca, secretaria, manutenção, limpeza e portaria, assegurando um ambiente seguro, funcional e propício à aprendizagem.

Trata-se, assim, de um espaço educativo pensado para que as crianças cresçam, explorem, descubram e construam relações, sempre num clima de respeito, serenidade e alegria, alinhado com os valores da instituição e com a formação integral dos alunos.

3.2. Caracterização do Grupo

O grupo da sala dos 5 anos é composto por 19 crianças, sendo 6 raparigas e 13 rapazes. Inclui um menino com autismo, que conta com acompanhamento de profissionais especializados. Trata-se de um grupo ativo e cheio de energia, onde cada criança apresenta características próprias e formas únicas de interagir com os colegas e com o ambiente educativo.

No geral, as crianças mostram-se muito participativas e interessadas nas atividades propostas. Gostam de descobrir coisas novas, experimentar materiais diferentes e envolver-se em desafios. Como é típico nesta idade, surgem por vezes pequenos conflitos ou desentendimentos, que exigem mediação para ajudar o grupo a conversar, ouvir o outro e encontrar soluções. Estes momentos são oportunidades importantes para trabalhar competências socioemocionais, como aprender a esperar pela vez, partilhar, respeitar e reconhecer as emoções dos outros.

O grupo evidencia uma grande heterogeneidade, o que se reflete na forma como cada criança comunica, brinca e aprende. Esta diversidade enriquece o ambiente educativo e desafia a adaptar práticas e estratégias às necessidades de cada criança.

No domínio cognitivo, as crianças começam a pensar de forma mais organizada, sendo capazes de resolver problemas simples e explicar o seu raciocínio. Mostram gosto por atividades de contagem, jogos de regras e exploração do mundo. O menino com



necessidades educativas especiais apresenta um ritmo diferente, mas demonstra curiosidade e participa com apoio, revelando progressos na atenção e na permanência nas atividades.

Ao nível da linguagem, as crianças já utilizam frases mais complexas, fazem perguntas pertinentes e mostram prazer em comunicar e partilhar ideias. O menino com necessidades educativas especiais apresenta um desenvolvimento linguístico distinto, comunicando apenas através de sons e algumas palavras, geralmente com o incentivo de um adulto. Por norma, mostra-se recetivo à interação com os pares e adultos, o que favorece a sua evolução comunicativa.

Na área psicomotora, as crianças manipulam materiais com destreza, desenham, pintam e começam a escrever algumas palavras, como o nome e a data. Demonstram autonomia nas rotinas, movimentam-se com segurança e participam com entusiasmo em jogos motores.

No plano socioafetivo, o grupo revela progressos na capacidade de cooperação e partilha. Embora ainda ocorram alguns momentos de conflito, as crianças começam a compreender a importância de conversar para resolver problemas e de respeitar os sentimentos dos outros. Valorizam o trabalho em grupo e gostam de participar em atividades coletivas, nas quais demonstram entusiasmo e envolvimento.

Relativamente aos interesses, o grupo evidencia grande entusiasmo por atividades que envolvem exploração, descoberta e investigação. Mostram curiosidade em compreender como as coisas funcionam e gostam de participar em experiências práticas. Revelam igualmente muito interesse pelas artes visuais, expressando-se com criatividade através do desenho, da pintura e da construção. As atividades ligadas à matemática também despertam o seu interesse, especialmente quando associadas ao jogo e à resolução de desafios. Estes interesses destacam a importância de propor contextos educativos que promovam o jogo e a aprendizagem ativa.

As necessidades observadas apontam para a importância de continuar a desenvolver competências de autorregulação emocional, cooperação e persistência, bem como de consolidar aprendizagens ao nível da linguagem, da atenção e do raciocínio lógico. No caso do menino com autismo, destaca-se a importância da continuidade do apoio especializado e de estratégias consistentes que favoreçam a comunicação.



Refletindo sobre esta caracterização, é evidente que cada criança traz consigo um conjunto único de capacidades, interesses e desafios. Reconhecer e valorizar essa diversidade permite criar um ambiente educativo inclusivo e estimulante, promovendo aprendizagens significativas para todas as crianças.

Capítulo III – Metodologia de Investigação

1.1. Métodos de Investigação

Para a concretização desta investigação foi elaborado um processo de recolha de dados que me permita acompanhar de forma direta e sistemática as experiências e interações das crianças em dois contextos educativos distintos: creche e pré-escolar.

A recolha de dados decorre durante as práticas de ensino supervisionado, envolvendo a observação das crianças no decorrer das rotinas diárias. O processo foi planeado de modo a garantir a naturalidade das situações observadas e o respeito pelos princípios éticos, nomeadamente no que se refere ao consentimento informado das instituições e dos encarregados de educação, à confidencialidade dos dados recolhidos e ao anonimato dos participantes.

Optei por uma abordagem qualitativa, de carácter descritivo e interpretativo, por considerar que se adequa à natureza do problema em estudo. O estudo desenvolvido centrou-se na observação, nos contextos de estágio, de crianças de creche e pré-escolar, tanto em espaços interiores como exteriores. Durante este processo, registaram-se diferentes comportamentos das crianças, com especial atenção às formas como interagem com o ambiente, aos tipos de brincadeira que escolhem e às mudanças nas suas atitudes e socialização quando expostas a espaços ao ar livre. O objetivo principal foi analisar essas mudanças comportamentais e refletir sobre os potenciais benefícios do brincar no exterior, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da influência do espaço físico no desenvolvimento infantil e no bem-estar das crianças. Este estudo permite, assim, valorizar a observação sistemática como ferramenta para identificar padrões de comportamento e reforçar a importância de ambientes diversificados e estimulantes para a aprendizagem e crescimento das crianças.

Este estudo assume as características de um estudo de caso múltiplo, uma vez que analisa, em profundidade, duas valências de observação distintas — creche e pré-escolar — permitindo compreender as dinâmicas e vivências específicas de cada contexto. O estudo de caso múltiplo possibilita uma análise aprofundada, situada e contextualizada, favorecendo a compreensão de realidades concretas sem intenção de generalização dos resultados. De forma a recolher dados diversificados e ricos, compatíveis com a



abordagem qualitativa e com o objetivo de alcançar uma compreensão aprofundada do fenómeno, foi selecionada a técnica de observação.

1.2. Técnicas de Recolha de Dados

Esta técnica (observação) permite acompanhar de forma próxima as crianças durante os momentos de brincadeira livre, tanto no interior como no exterior, recolhendo informações ricas e contextualizadas sobre os seus comportamentos, emoções e interações sociais. As observações foram realizadas de forma não intrusiva, respeitando a rotina habitual das crianças e sem interferir no normal funcionamento das atividades. Para a organização e registo das informações, vão ser utilizadas grelhas de observação, onde se identificam os comportamentos mais frequentes, as interações estabelecidas e as situações significativas. Adicionalmente, podem ser elaboradas notas de campo para descrever de forma livre acontecimentos relevantes, expressões verbais e não verbais, e outros aspetos considerados importantes no momento.

A observação constitui uma ferramenta essencial na área da educação, sendo especialmente útil para identificar questões emergentes na investigação de problemas e na compreensão dos fenómenos estudados (Sousa, 2009). No âmbito da observação qualitativa, o investigador procura compreender profundamente o fenómeno em análise, dedicando-se a passar tempo no contexto observado. Este método permite registar eventos, descrever e categorizar os comportamentos dos participantes, bem como as suas interações no ambiente natural, preservando a autenticidade das situações (Gonçalves et al., 2021; Sousa, 2009).

1.2. Procedimentos de Recolha

No âmbito do estágio realizado numa sala de creche, composta por treze crianças com um ano de idade, foram realizadas várias observações diretas das dinâmicas e comportamentos das crianças em diferentes contextos. Estas observações incluíram momentos de atividades livres, brincadeiras dirigidas, exploração de materiais didáticos e interação com colegas e educadores, tanto no espaço interior como no exterior. O principal objetivo foi identificar e analisar os comportamentos mais frequentes do grupo, tais como iniciativa na exploração, interação social, expressão de emoções, comunicação verbal e não verbal, e participação em atividades motoras e sensoriais. Paralelamente, procurou-se compreender de que modo o ambiente, incluindo os materiais disponíveis e espaço físico, influencia as interações, escolhas de brincadeira e estratégias de



aprendizagem das crianças. Este procedimento permitiu recolher dados que evidenciam os efeitos do brincar ao ar livre no desenvolvimento físico, social e cognitivo, reforçando a relevância de contextos diversificados e estimulantes para a infância.

Para organizar e sistematizar os dados recolhidos, foram construídas grelhas de observação, com base nas situações vivenciadas durante o estágio e nas categorias de comportamento mais significativas verificadas no decorrer das sessões. Foi atribuída a cada categoria uma classificação relativa quanto à frequência com que foi observada em cada contexto, permitindo assim estabelecer comparações entre os comportamentos predominantes no espaço interior e exterior.

1.3.1. Construção das Grelhas de Observação

Para a realização desta investigação, foram construídas duas grelhas de observação comportamental, uma relativa ao espaço exterior e outra ao espaço interior. A elaboração das grelhas foi realizada pela investigadora, com o objetivo de registrar e analisar os comportamentos das crianças face às diferentes dimensões de desenvolvimento e permitir, posteriormente, a comparação entre os contextos interior e exterior.

As observações incidiram sobre dois grupos distintos: crianças de creche, com cerca de um ano de idade, e crianças do pré-escolar, com cinco anos de idade. Este enfoque permitiu analisar as diferenças de comportamentos, assim como compreender como o espaço físico influencia as interações, a autonomia, a expressão emocional, a linguagem e a autorregulação das crianças.

Cada grelha foi organizada em cinco dimensões de desenvolvimento. Começando pelas **interações sociais**, segundo Hinde (1976), as relações sociais constituem um fenómeno que envolve interações constantes entre as crianças, caracterizando-se por trocas mútuas ao longo do tempo. No contexto pré-escolar, este “período prolongado” pode ser considerado desde o momento em que a criança entra no jardim de infância até ao seu ingresso no 1.º ciclo do ensino básico.

A criança é considerada o “sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (OCEPE), incluindo as crianças à sua volta e as relações que nelas se estabelecem.



As interações entre crianças desempenham, assim, um papel fundamental na aprendizagem. Os colegas funcionam como parceiros nas atividades conjuntas, imitando-se, ensinando-se mutuamente e colaborando para dar sentido ao mundo que os rodeia, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínios (DeVries, 1997; Azmitia, 1998 citados por Folque, 2014, p. 97).

A dimensão das interações sociais foi selecionada por ser fundamental para compreender a forma como a criança se relaciona com os outros e constrói vínculos. Através da observação de comportamentos como brincar de forma autónoma, procurar o adulto durante a brincadeira, partilhar brinquedos ou solicitar atenção, será possível analisar o modo como a criança inicia, mantém ou evita interações sociais. Esta dimensão permitirá perceber o equilíbrio entre a exploração individual e a necessidade de proximidade do adulto, bem como a emergência de comportamentos de partilha e de contacto com os pares, sendo registada de forma sistemática durante os momentos de brincadeira livre e orientada.

No que se refere à **autonomia**, Mogilka (1999) explica que o termo “autonomia” tem origem nos vocábulos gregos *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei ou regra), significando a capacidade de estabelecer as próprias normas e limites, sem que sejam impostos por outrem. Para Lill e Prott (2015), a autonomia corresponde a uma competência que permite ao sujeito agir e tomar decisões de forma autodeterminada, sempre que lhe é concedida alguma liberdade.

Autores como Trueba (2015) reforçam esta perspetiva, definindo a autonomia como a habilidade da pessoa de se orientar sem depender de outros, tornando-se fisicamente mais independente e agindo segundo suas próprias regras. Este processo inicia-se na infância e continua a desenvolver-se ao longo de toda a vida.

As OCEPE destacam que a construção da autonomia deve assentar numa relação de poder partilhado entre o/a Educador/a e as crianças, “que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no Jardim de Infância, mas também em diversas situações da vida...”.

Trueba (2015) salienta que a autonomia é um princípio educativo que deve ser cultivado desde cedo, embora exista a ideia de que as crianças só se tornam verdadeiramente autónomas quando alcançam certas competências físicas, como comer



sozinhas, vestir-se, amarrar os sapatos, ir à casa de banho ou lavar as mãos (p.6). Embora estas habilidades sejam importantes, a autora enfatiza que o mais relevante é que a criança “aprenda a crescer, saber estar no mundo, aprender (...) as competências necessárias para não depender dos outros” (Trueba, 2015, p.6). Estas capacidades são adquiridas de forma gradual, pelo que não se deve apressar o desenvolvimento da criança nem forçá-la a crescer antes do seu tempo.

A dimensão da autonomia foi escolhida por refletir a capacidade de a criança agir de forma independente no espaço e nas atividades do quotidiano. A observação de comportamentos como deslocar-se autonomamente, enfrentar pequenos desafios motores, tentar realizar tarefas simples sozinha e explorar os diferentes espaços e brinquedos de forma espontânea permitirá compreender o grau de iniciativa e independência da criança. Esta dimensão será aplicada através da observação contínua do comportamento da criança em contextos naturais, como o recreio e a sala, valorizando as tentativas, mesmo quando não são totalmente bem-sucedidas.

Relativamente à **emoção**, esta apresenta-se com um conceito bastante abrangente. Para DÉR (2004), a emoção corresponde a “um conjunto funcional responsável pelos estados de bem-estar e mal-estar, quando o ser humano é afetado e influencia o mundo que o rodeia”.

A dimensão emocional revela-se essencial para compreender a forma como a criança expressa e gere os seus estados emocionais durante o brincar. Através da observação de manifestações de alegria, frustração, choro ou da procura do adulto em situações de medo ou conflito, será possível identificar como a criança reage perante desafios, interações e situações emocionalmente significativas. Esta dimensão FOI aplicada observando as expressões faciais, corporais e comportamentais da criança, permitindo uma leitura mais aprofundada do seu bem-estar emocional e das suas necessidades de apoio.

Entre as diferentes formas de comunicação, a **linguagem** destaca-se como a mais complexa, sendo exclusiva dos seres humanos. Tal como afirma Miller (1981, p. vii, cit. por Castro & Gomes, 2000, p. 19), “a linguagem está em todo o lado, como o ar que respiramos, ao serviço de um milhão de objetivos humanos”. Deste modo, de forma geral, o conceito de linguagem é utilizado para designar uma atividade humana organizada num



sistema de sinais de elevada complexidade, capaz de representar ou substituir a realidade e de transmitir um número praticamente ilimitado de significados (Marti, 1999).

De forma semelhante, a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2007) define a linguagem como um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais, utilizado de múltiplas maneiras para pensar e comunicar. Assim, a linguagem tem como principais finalidades a comunicação consigo próprio e a comunicação com os outros.

A linguagem foi incluída como dimensão por ser um elemento central na comunicação, na expressão de necessidades e na interação social. A observação de comportamentos como a emissão de sons ou palavras durante a brincadeira, o chamamento do adulto ou de outras crianças e o uso de gestos ou palavras para expressar preferências permitirá analisar o desenvolvimento comunicativo da criança. Esta dimensão será aplicada em contextos de brincadeira espontânea e interação, valorizando tanto a comunicação verbal como a não verbal.

Por fim, a **autorregulação** pode ser entendida como a capacidade do indivíduo para gerir e ajustar os seus comportamentos, emoções e processos cognitivos de forma adequada ao contexto em que se insere (Coelho et al., 2018), ponderando as suas decisões e as respetivas consequências com vista à concretização de um determinado objetivo (McClelland et al., 2015). Neste sentido, assume um papel central no desenvolvimento ao longo da vida, ao favorecer trajetórias adaptativas, potenciar resultados positivos e prevenir comportamentos desajustados (Vink et al., 2020).

Diversos estudos têm evidenciado a relevância das competências de autorregulação, uma vez que estas facilitam a adaptação das crianças às exigências do contexto pré-escolar e contribuem para um percurso escolar mais positivo (por exemplo, Rimm-Kaufman et al., 2009).

A dimensão da autorregulação foi escolhida por permitir compreender a forma como a criança gere as suas emoções e comportamentos perante situações de frustração ou conflito. A observação de comportamentos como a capacidade de recuperar de pequenos conflitos sem intervenção adulta, acalmar-se autonomamente ou recorrer a estratégias de conforto possibilitará identificar os mecanismos que a criança utiliza para se autorregular. Esta dimensão será aplicada através da observação atenta de momentos



desafiantes, permitindo refletir sobre o nível de autonomia emocional e as estratégias de apoio necessárias.

No geral, estas dimensões foram selecionadas por refletirem os principais domínios do desenvolvimento infantil, permitindo avaliar de forma abrangente como as crianças interagem com o ambiente, com os colegas e consigo próprias, bem como compreender o impacto do espaço físico no seu crescimento emocional, cognitivo e social.

Para cada dimensão, foram definidos comportamentos observáveis específicos, cuja frequência de ocorrência seria registada segundo a seguinte legenda:

0 – Não observado - o comportamento não foi registado durante o período de observação;

1 – Pouco frequente - o comportamento foi observado de forma isolada ou esporádica;

2 – Frequente - o comportamento foi observado de forma consistente, mas não contínua, apresentando relevância nas interações;

3 – Muito frequente - o comportamento foi observado de forma contínua, sendo claramente característico do momento de observação.

A utilização desta escala permitiu sistematizar a recolha de dados e garantir uma análise comparável entre os diferentes contextos de observação. A atribuição dos valores foi realizada com base na frequência e na consistência dos comportamentos observados durante os momentos de brincadeira e exploração, tanto no espaço interior como no espaço exterior.

Os registos efetuados possibilitaram a identificação de padrões comportamentais em cada uma das dimensões de desenvolvimento, bem como a comparação entre os dois contextos, permitindo analisar de que forma o espaço influencia os comportamentos das crianças. Posteriormente, os dados recolhidos foram organizados e analisados de forma quantitativa e interpretativa, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das diferenças e semelhanças observadas entre o brincar no interior e no exterior, assim como entre as diferentes faixas etárias envolvidas no estudo.

Este procedimento permitiu reforçar a objetividade da observação, reduzindo a subjetividade inerente à análise comportamental, e possibilitou uma leitura clara dos



benefícios e impactos do brincar em espaços exteriores no desenvolvimento global das crianças.

Grelha de Observação – Espaço Exterior e Espaço Exterior

As tabelas a seguir apresentadas têm como objetivo sistematizar a observação do desenvolvimento da criança em diferentes dimensões consideradas fundamentais no contexto de Creche e Pré-Escolar, tanto no espaço exterior (tabela 2) como no espaço interior (tabela 3). As dimensões selecionadas, permitem uma análise integrada do comportamento da criança, tendo por base comportamentos observáveis no quotidiano do Jardim de Infância. Através desta grelha de observação, pretende-se recolher informação de forma intencional e contínua, em contextos naturais de brincadeira e interação, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das competências da criança, bem como das suas necessidades e potencialidades, de modo a apoiar a reflexão e a adequação da intervenção educativa.

Espaço Exterior		
Dimensão	Comportamento Observável	Frequência
Interações Sociais	Brinca sozinha de forma autónoma	
	Procura o adulto durante a brincadeira	
	Partilha brinquedos ou materiais com outras crianças	
	Solicita atenção do adulto	
Autonomia	Desloca-se autonomamente pelo espaço	
	Tenta resolver pequenos desafios motores (subir, descer, passar obstáculos)	
	Tenta realizar pequenas tarefas sozinho (ex.: empurrar carrinho, apanhar bola)	
	Explora diferentes espaços/brinquedos de forma espontânea	
Emoções	Mostra alegria durante o brincar (risos, sorrisos)	
	Manifesta frustração ou choro em situações de conflito ou desafio	
	Procura o adulto em situações de medo ou conflito	



Linguagem	Emite sons ou palavras durante a brincadeira	
	Chama pelo adulto ou outras crianças	
	Usa gestos ou palavras para comunicar preferências de brincadeira	
Autorregulação	Recupera de pequenos conflitos sem intervenção adulta	
	Acalma-se sozinho após situações de frustração ou choro	
	Recorrência a estratégias de autorregulação (chucha, objeto de conforto, aproxima-se do adulto)	

Tabela 2- Grelha de Observação – Espaço Exterior

Espaço Interior		
Dimensão	Comportamento Observável	Frequência
Interações Sociais	Brinca sozinha de forma autónoma	
	Procura o adulto durante a brincadeira	
	Partilha brinquedos ou materiais com outras crianças	
	Solicita atenção do adulto	
Autonomia	Desloca-se autonomamente pelo espaço	
	Tenta realizar pequenas tarefas sozinho	
	Explora diferentes espaços/brinquedos de forma espontânea	
Emoções	Mostra alegria durante o brincar (risos, sorrisos)	
	Manifesta frustração ou choro em situações de conflito ou desafio	
	Procura o adulto em situações de medo ou conflito	
Linguagem	Emite sons ou palavras durante a brincadeira	
	Chama pelo adulto ou outras crianças	
	Usa gestos ou palavras para comunicar preferências de brincadeira	



Autorregulação	Recupera de pequenos conflitos sem intervenção adulta	
	Acalma-se sozinho após situações de frustração ou choro	
	Recorrência a estratégias de autorregulação (chucha, objeto de conforto, aproxima-se do adulto)	

Tabela 3- Grelha de Observação- Espaço Interior

Capítulo III — Apresentação e Análise dos Resultados

1.1 Apresentação das Grelhas de Observação em contexto de creche

A apresentação dos resultados que se segue resulta de um processo de observação realizado em contexto de creche, envolvendo um grupo de 13 crianças com um ano de idade. As observações decorreram ao longo de um período de três meses, tendo sido realizadas exclusivamente durante a parte da manhã, em momentos do quotidiano considerados significativos para o desenvolvimento das crianças. Este processo permitiu recolher informação relevante sobre os comportamentos observáveis nas diferentes dimensões analisadas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas do grupo e do desenvolvimento individual de cada criança.

Espaço Exterior		
Dimensão	Comportamento Observável	Frequência
Interações Sociais	Brinca sozinha de forma autónoma	3
	Procura o adulto durante a brincadeira	1
	Partilha brinquedos ou materiais com outras crianças	2
	Solicita atenção do adulto	1
Autonomia	Desloca-se autonomamente pelo espaço	3
	Tenta resolver pequenos desafios motores (subir, descer, passar obstáculos)	3
	Tenta realizar pequenas tarefas sozinho (ex.: empurrar carrinho, apanhar bola)	3
	Explora diferentes espaços/brinquedos de forma espontânea	3
Emoções	Mostra alegria durante o brincar (risos, sorrisos)	3
	Manifesta frustração ou choro em situações de conflito ou desafio	2
	Procura o adulto em situações de medo ou conflito	2
Linguagem	Emite sons ou palavras durante a brincadeira	3

	Chama pelo adulto ou outras crianças	2
	Usa gestos ou palavras para comunicar preferências de brincadeira	3
Autorregulação	Recupera de pequenos conflitos sem intervenção adulta	2
	Acalma-se sozinho após situações de frustração ou choro	2
	Recorrência a estratégias de autorregulação (chucha, objeto de conforto, aproxima-se do adulto)	1

Tabela 4- Resultados da Grelha de Observação em contexto de creche- Espaço Exterior

Legenda:

0 = não observado

1 = pouco frequente

2 = frequente

3 = muito frequente

Espaço Interior		
Dimensão	Comportamento Observável	Frequência
Interações Sociais	Brinca sozinha de forma autónoma	1
	Procura o adulto durante a brincadeira	3
	Partilha brinquedos ou materiais com outras crianças	1
	Solicita atenção do adulto	3
Autonomia	Desloca-se autonomamente pelo espaço	1
	Tenta realizar pequenas tarefas sozinho	2
	Explora diferentes espaços/brinquedos de forma espontânea	1
Emoções	Mostra alegria durante o brincar (risos, sorrisos)	3
	Manifesta frustração ou choro em situações de conflito ou desafio	3

	Procura o adulto em situações de medo ou conflito	3
Linguagem	Emite sons ou palavras durante a brincadeira	2
	Chama pelo adulto ou outras crianças	3
	Usa gestos ou palavras para comunicar preferências de brincadeira	2
Autorregulação	Recupera de pequenos conflitos sem intervenção adulta	1
	Acalma-se sozinho após situações de frustração ou choro	1
	Recorrência a estratégias de autorregulação (chucha, objeto de conforto, aproxima-se do adulto)	3

Tabela 5- Resultados da Grelha de Observação em contexto de creche- Espaço Interior

Legenda:

0 = não observado

1 = pouco frequente

2 = frequente

3 = muito frequente

1.2 Comparação dos Comportamentos Observados entre Espaço Interior e Exterior

Ao analisar as frequências dos comportamentos observados nos dois contextos, espaço exterior (tabela 4) e espaço interior (tabela 5) verificam-se diferenças relevantes no modo como a criança se relaciona, explora o ambiente e regula as suas emoções.

No que respeita às interações sociais, no espaço exterior a criança brinca sozinha de forma muito frequente, enquanto no interior essa autonomia é menos evidente. Por outro lado, a procura pelo adulto durante a brincadeira e a solicitação de atenção ocorrem mais no espaço interior, contrastando com o espaço exterior, onde se verificam com menor frequência. A partilha de brinquedos ou materiais com outras crianças foi mais



frequente no exterior do que no interior, sugerindo que o ambiente ao ar livre favorece interações sociais positivas e autónomas.

Relativamente à autonomia, o espaço exterior revelou-se claramente mais estimulante. Todos os comportamentos desta dimensão foram classificados como muito frequentes neste contexto, desde o deslocar-se autonomamente, resolver pequenos desafios motores, realizar tarefas simples sozinho até à exploração espontânea de diferentes espaços e brinquedos. No espaço interior, estes comportamentos tiveram frequências mais baixas: deslocar-se autonomamente e explorar espaços foram pouco frequentes. Estes dados evidenciam que o ambiente exterior proporciona mais oportunidades e confiança para a criança agir de forma autónoma.

No domínio das emoções, a expressão de alegria durante o brincar foi igualmente muito frequente em ambos os contextos. Contudo, a manifestação de frustração ou choro e a procura pelo adulto em situações de medo ou conflito foram mais acentuadas no espaço interior, enquanto no exterior estes comportamentos registaram uma frequência média. Tal sugere que o ambiente interior, embora capaz de promover momentos de alegria, poderá também gerar mais situações de desconforto emocional ou insegurança.

Quanto à linguagem, no espaço exterior, a criança emitiu sons ou palavras durante a brincadeira e utilizou gestos ou palavras para expressar preferências de forma muito frequente, contrastando com o interior, onde estas manifestações foram menos frequentes. Inversamente, chamar pelo adulto ou outras crianças ocorreu mais vezes no espaço interior, revelando novamente uma maior dependência do adulto neste ambiente.

Por fim, na dimensão da autorregulação, os resultados mostram que no espaço exterior a criança recupera de pequenos conflitos e acalma-se sozinha com frequência, e recorre pouco a estratégias de autorregulação. No interior, tanto a recuperação de conflitos como o acalmar-se sozinho foram pouco frequentes, mas o recurso a estratégias de autorregulação, como o uso de objetos de conforto ou aproximação ao adulto, foi muito frequente. Este padrão reforça a ideia de que no exterior a criança autorregula-se de forma mais natural e independente, enquanto no interior tende a precisar mais de suportes externos para lidar com desconforto ou tensão emocional.

Em suma, esta comparação evidencia que o espaço exterior favorece a autonomia, a iniciativa social positiva e a autorregulação espontânea, enquanto o espaço interior

parece associar-se a uma maior necessidade de apoio adulto e maior incidência de reações emocionais negativas, apesar de manter níveis elevados de alegria no brincar.

2. Grelha de Análise Comparativa das Características do Espaço Exterior da Creche face às Dimensões-Chave para a Organização de Espaços Educativos ao Ar Livre

Através desta tabela procura-se analisar de que forma o espaço exterior da creche responde às dimensões-chave para a organização de espaços educativos ao ar livre, permitindo identificar potencialidades e limitações do ambiente físico relativamente às oportunidades de brincar e de desenvolvimento das crianças.

Dimensão	Referencial Teórico	Espaço Exterior da Creche
Aparência Global e Identidade	Sentido de coerência e unicidade entre áreas; ambiente acolhedor, atrativo e sugestivo.	Espaço acolhedor e estimulante, com diversidade de texturas (relva artificial e piso de borracha) e equipamentos.
Dimensão	Espaço adequado ao número de utilizadores; divisão clara de áreas; aproveitamento das características do meio.	Espaço amplo que permite correr e brincar livremente; diferentes áreas (relva/piso de borracha) e equipamentos variados (escorrega, casinhas).
Acesso	Vias de circulação para pessoas e brinquedos; ligação interior-exterior; incentivo ao movimento.	Acesso menos facilitado para crianças da creche, pois envolve a descida de várias escadas para chegar ao espaço exterior.
Manutenção e segurança	Estruturas e materiais seguros; zonas de arrumação acessíveis; proteção contra condições atmosféricas.	Espaço seguro, com materiais e equipamentos adequados. Apenas uma zona com sombra, reduzindo a área utilizável em dias de muito calor.
Oportunidades de ação	Promoção de desafios adaptados; variedade de materiais e	Caixa com materiais diversos para exploração livre; escorrega

	elementos naturais; áreas de socialização e privacidade; oportunidades de transformação do espaço.	e casinhas; espaço estimulante e com boas oportunidades de exploração e socialização.
--	--	---

Tabela 6- Grelha de Análise Comparativa das Características do Espaço Exterior da Creche face às Dimensões-Chave para a Organização de Espaços Educativos ao Ar Livre

3.1. Apresentação das Grelhas de Observação em Contexto de Pré-Escolar

A apresentação dos resultados que se segue resulta de um processo de observação realizado em contexto de pré-escolar, envolvendo um grupo de 20 crianças com cinco anos de idade. As observações decorreram ao longo de um período de três meses, tendo sido realizadas exclusivamente durante a parte da manhã, em momentos do quotidiano considerados significativos para o desenvolvimento das crianças. Este processo permitiu recolher informação relevante sobre os comportamentos observáveis nas diferentes dimensões analisadas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas do grupo e do desenvolvimento individual de cada criança.

Os resultados apresentados nas tabelas vão permitir comparar os comportamentos observados nos espaços exterior (tabela 7) e interior (tabela 8).

Espaço Exterior		
Dimensão	Comportamento Observável	Frequência
Interações Sociais	Inicia brincadeiras com outras crianças	3
	Existência de conflitos durante a brincadeira	1
	Partilha brinquedos ou materiais com outras crianças	2
	Mantém interações positivas em pequenos/grandes grupos	3
Autonomia	Desloca-se autonomamente pelo espaço	3
	Gere a sua participação nas brincadeiras sem dependência do adulto	3
	Organiza e arruma os materiais após a utilização	2
	Persiste perante dificuldades durante a brincadeira	2

Emoções	Mostra alegria durante a brincadeira	3
	Identifica e verbaliza emoções próprias	3
	Demonstra empatia perante os pares	3
Linguagem	Comunica ideias, regras e combinações aos pares	3
	Negocia materiais e papéis através do diálogo	2
	Usa vocabulário diversificado durante a brincadeira	3
Autorregulação	Resolve pequenos conflitos sem recorrer ao adulto	2
	Ajusta o comportamento às diferentes situações de brincadeira	2
	Demonstra capacidade de espera e autocontrolo	2

Tabela 7- Resultados da Grelha de Observação em contexto de pré-escolar- Espaço Exterior

Legenda:

0 = não observado

1 = pouco frequente

2 = frequente

3 = muito frequente

Espaço Interior		
Dimensão	Comportamento Observável	Frequência
Interações Sociais	Inicia brincadeiras com outras crianças	3
	Existência de conflitos durante a brincadeira	2
	Partilha brinquedos ou materiais com outras crianças	2
	Mantém interações positivas em pequenos/grandes grupos	2
Autonomia	Desloca-se autonomamente pelo espaço	3
	Gere a sua participação nas brincadeiras sem dependência do adulto	2
	Organiza e arruma os materiais após a utilização	2

	Persiste perante dificuldades durante a brincadeira	1
Emoções	Mostra alegria durante a brincadeira	3
	Identifica e verbaliza emoções próprias	2
	Demonstra empatia perante os pares	2
Linguagem	Comunica ideias, regras e combinações aos pares	3
	Negocia materiais e papéis através do diálogo	2
	Usa vocabulário diversificado durante a brincadeira	3
Autorregulação	Resolve pequenos conflitos sem recorrer ao adulto	1
	Ajusta o comportamento às diferentes situações de brincadeira	2
	Demonstra capacidade de espera e autocontrolo	1

Tabela 8- Resultados da Grelha de Observação em contexto de pré-escolar- Espaço Interior

Legenda:

0 = não observado

1 = pouco frequente

2 = frequente

3 = muito frequente

3.2 Comparação dos Comportamentos Observados entre Espaço Interior e Exterior

A análise comparativa dos comportamentos observados nos contextos de espaço exterior (tabela 8) e espaço interior (tabela 9) permite evidenciar diferenças significativas ao nível da autonomia, das interações sociais, da autorregulação e do bem-estar das crianças em idade pré-escolar.

Relativamente às interações sociais, em ambos os contextos, verifica-se que as crianças iniciam brincadeiras com os pares com elevada frequência, o que revela competências sociais já consolidadas. Contudo, no espaço exterior (tabela 8), observa-se uma menor existência de conflitos durante a brincadeira, quando comparado com o



espaço interior (tabela 9). Paralelamente, no exterior (tabela 8), as crianças mantêm interações positivas em pequenos e grandes grupos com maior frequência, enquanto no interior (tabela 9) esse comportamento ocorre de forma menos consistente. Estes dados sugerem que o espaço exterior favorece interações sociais mais harmoniosas e cooperativas.

No que toca à autonomia, os resultados evidenciam diferenças claras entre os dois contextos. No espaço exterior, comportamentos como o deslocar-se autonomamente pelo espaço e gerir a participação nas brincadeiras sem dependência do adulto apresentam uma frequência elevada. No espaço interior, embora estes comportamentos também estejam presentes, surgem com menor consistência. A persistência perante dificuldades revela igualmente valores superiores no exterior face ao interior, indicando que o contexto exterior potencia uma maior iniciativa e capacidade de superação de desafios.

Ao nível emocional, ambos os contextos revelam níveis elevados de alegria durante a brincadeira. No entanto, no espaço exterior, a identificação e verbalização das emoções próprias e a demonstração de empatia perante os pares surgem com frequência elevada, enquanto no interior estes comportamentos se manifestam de forma menos consistente. Estes resultados apontam para um impacto positivo do brincar no exterior no bem-estar emocional das crianças.

No que respeita à linguagem, não se observam diferenças muito acentuadas entre os dois contextos. Em ambos, a comunicação de ideias, regras e combinações aos pares e o uso de vocabulário diversificado apresentam valores elevados. Ainda assim, a negociação de materiais e papéis através do diálogo surge ligeiramente mais frequente no espaço exterior, sugerindo que este contexto promove interações verbais mais espontâneas associadas à brincadeira livre.

A dimensão da autorregulação evidencia uma das diferenças mais significativas entre os contextos observados. No espaço exterior, os comportamentos de resolução de pequenos conflitos sem recurso ao adulto, de ajuste do comportamento às diferentes situações de brincadeira e de capacidade de espera e autocontrolo apresentam frequências superiores quando comparados com o espaço interior, onde estes comportamentos ocorrem de forma menos frequente. Estes dados indicam que o brincar no exterior contribui para uma maior autorregulação comportamental e emocional.



De forma global, os resultados evidenciam que o espaço exterior se revela mais favorável ao desenvolvimento da autonomia, da autorregulação, da qualidade das interações sociais e do bem-estar emocional das crianças, quando comparado com o espaço interior. Estes dados reforçam a importância do brincar em contextos naturais, comprovando a literatura que defende o exterior como um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento integral da criança.

Considerações Finais

O presente relatório de investigação teve como objetivo central compreender de que forma o brincar no exterior influencia o comportamento, o bem-estar e as relações sociais das crianças em contextos de educação de infância, nomeadamente em creche e jardim de infância. Partindo desta questão de partida, procurou-se analisar e comparar os comportamentos manifestados pelas crianças no espaço interior e espaço exterior, recorrendo à observação direta como principal técnica de recolha de dados.

A análise dos dados recolhidos evidenciou que o espaço exterior assume um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, promovendo níveis mais elevados de bem-estar, maior autonomia, uma expressão emocional mais livre e uma intensificação das interações sociais. Em comparação com o espaço interior, o brincar no exterior revelou-se mais espontâneo, diversificado e rico em oportunidades de exploração, movimento e cooperação entre pares.

No que respeita ao comportamento das crianças, verificou-se que, no contexto exterior, estas demonstraram maior envolvimento nas atividades, níveis mais elevados de iniciativa e capacidade de autorregulação. A liberdade de movimento e a possibilidade de contacto com elementos naturais favoreceram comportamentos mais tranquilos, reduzindo situações de tensão ou conflito observadas com maior frequência no espaço interior. Estes dados comprovam os autores apresentados no enquadramento teórico, que defendem o espaço exterior como um contexto privilegiado para a promoção do equilíbrio emocional e do desenvolvimento socioemocional da criança.

Relativamente ao bem-estar infantil, os resultados reforçam a ideia de que o brincar ao ar livre contribui significativamente para o bem-estar físico, emocional e psicológico das crianças. A possibilidade de correr, saltar, explorar e interagir com o ambiente natural revelou-se determinante para a satisfação das necessidades de movimento, curiosidade e descoberta, conforme preconizado pela Organização Mundial de Saúde e pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. O espaço exterior emergiu, assim, como um ambiente educativo que favorece não apenas a atividade física, mas também a saúde mental e emocional das crianças.

No domínio das relações sociais, constatou-se que o espaço exterior potencia interações mais ricas e diversificadas, promovendo a cooperação, a negociação, a partilha



e a resolução de conflitos de forma mais autónoma. As crianças revelaram maior abertura ao trabalho em grupo e maior capacidade de estabelecer relações positivas com os pares, o que reforça a importância do brincar no exterior enquanto contexto social privilegiado para a construção de competências sociais essenciais.

Apesar dos resultados positivos evidenciados, a presente investigação apresenta um conjunto de limitações que importa reconhecer. Desde logo, as condições temporais e organizacionais inerentes ao estágio condicionaram a frequência e a duração das observações realizadas, uma vez que estas tiveram de ser articuladas com a rotina diária da instituição, os horários definidos e as dinâmicas do grupo. Esta limitação traduziu-se numa janela temporal reduzida para a recolha de dados, não permitindo a observação contínua e prolongada dos comportamentos das crianças em diferentes momentos do dia ou ao longo de períodos mais extensos.

Acresce ainda que fatores externos, como as condições meteorológicas, influenciaram diretamente a utilização do espaço exterior, condicionando a realização de observações em determinados dias. Situações como chuva intensa, temperaturas adversas ou condições climatéricas pouco favoráveis limitaram o acesso regular ao exterior, reduzindo a diversidade de contextos observados e o número de registos possíveis. Deste modo, embora os dados recolhidos permitam identificar tendências claras relativamente aos comportamentos, ao bem-estar e às interações sociais das crianças no espaço exterior, estas limitações devem ser consideradas na interpretação dos resultados.

Não obstante estas limitações, considera-se que o estudo apresenta contributos relevantes para a reflexão sobre as práticas educativas na educação de infância. Os resultados obtidos reforçam a necessidade de reconhecer o espaço exterior como um verdadeiro ambiente educativo, ao mesmo nível do espaço interior, exigindo intencionalidade pedagógica, organização cuidada e valorização por parte dos profissionais de educação e das instituições.

Neste sentido, emergem várias linhas de investigação futura que poderão aprofundar e complementar o presente estudo. Seria pertinente desenvolver investigações com amostras mais alargadas e diversificadas, envolvendo diferentes contextos institucionais, de modo a comparar práticas e perceções sobre o brincar no exterior. Estudos de carácter longitudinal poderiam igualmente permitir compreender os efeitos do contacto regular com o espaço exterior no desenvolvimento das crianças a médio e longo



prazo. Outra linha de investigação relevante prende-se com a análise do papel do educador na mediação pedagógica do espaço exterior, bem como com a formação inicial e contínua dos profissionais no âmbito da utilização educativa destes espaços. Por fim, a inclusão da perspetiva das famílias poderá constituir um contributo importante para compreender os obstáculos e potencialidades associados à promoção do brincar ao ar livre.

Para concluir, o presente relatório evidencia que o brincar no exterior é um elemento essencial para o desenvolvimento harmonioso das crianças, contribuindo de forma significativa para o seu bem-estar, comportamento e relações sociais. Torna-se, assim, imprescindível que as instituições de educação de infância assumam o compromisso de integrar o espaço exterior nas práticas educativas diárias, superando obstáculos institucionais, culturais e organizacionais, e promovendo experiências ricas, significativas e ajustadas às necessidades e interesses das crianças. Valorizar o brincar ao ar livre é valorizar a infância e o direito da criança a um desenvolvimento pleno, saudável e equilibrado.



Referências Bibliográficas

- Almeida, A. R. S. (2004). *A emoção na sala de aula* (4.^a ed.). Papirus.
- Barreto, A., Gama, A., & Lima, C. (2009). *A importância do espaço exterior para o desenvolvimento infantil*. Porto Editora.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Routledge.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre* (1.^a ed.). Porto Editora.
- Bundy, A. C., Naughton, G., Tranter, P., Wyver, S., Baur, L., Schiller, W., ... Brentnall, J. (2011). The Sydney playground project: popping the bubblewrap -unleashing the power of play: a cluster randomized controlled trial of a primary school playgroundbased intervention aiming to increase children's physical activity and social skills. *BMC Public Health*.
- Canning, N. (2010). The influence of the outdoor environment: Den-making in three different contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Castro, S., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades da aprendizagem da língua materna*. Universidade Aberta.
- Chokler, M. H. (2015). O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: Coerência entre teoria e prática. *Infância na Europa*. APEI.
- Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I., & Guimarães, C. (2018). Self-regulation, engagement and developmental functioning in preschool-aged children. *Journal of Early Intervention*. SAGE Publications.
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança: Dos 1 aos 5 anos* (8.^a ed.). A Esfera dos Livros.
- Curtis, A. (2007). *A curriculum for the pre-school child*. Routledge.
- Cruz, I. M. L. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço recreio: um estudo desenvolvido em escolas do 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa..
- Dahl, A., Stigsdotter, U. K., Petersen, L. S., & Refshauge, A. D. (2013). *Play and behavior characteristics in relation to the design of four danish public playgrounds*. *Children, Youth and Environments*.
- Dér, I. C. S. (2004). A constituição da pessoa: Dimensão afetiva. In A. A. Mahoney & L. R. Almeida (Orgs.), *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. Edições Loyola.
- DYMENT, J. E.; BELL, A. C. Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*. Oxford University Press.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida* (1.^a ed.). Climepsi Editores.
- Finlay, B., & Arietta, M.-C. (2016). *Deixe-os comer terra*. Matéria-Prima Edições.



- Fjørtoft, I., & Sageie, J. (2000). *The natural environment as a playground for children*. Elsevier Science B.V
- 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.
- Fjørtoft, I. (2004). *Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development*. Children, Youth and Environments.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freeman, C., & Tranter, P. (2011). *Children and their urban environment*. Earthscan.
- Ginsburg, K. R. (2007). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. Pediatrics.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância. APEI.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes- Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte.
- Heaslip, P. (2006). *The role of the adult in children's play*. In J. Moyles (Ed.), *The excellence of play*. Open University Press.
- Hendricks, B. (2011). *Designing for play*. Routledge.
- Herrington, S., & Lesmeister, C. (2006). *The design of landscapes at child-care centres: Seven Cs*. Landscape Research.
- Hinde, R. A. (1976). *On describing relationships*. Journal of Child Psychology and Psychiatry.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *The power of observation for birth through eight*. Teaching Strategies.
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). *Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms*. International Journal of Early Childhood Environmental Education.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Ministério da Educação.
- Lill, G., & Prott, R. (2015). *Autonomia e responsabilidade: A autodeterminação da criança e o seu sentido educativo*. Infância na Europa.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2005). *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon*. Edições Loyola.
- Malavasi, L. (2018). *As crianças como protagonistas do seu processo formativo: Construir uma escola a partir da natureza e de aprendizagens no interior e no exterior*. APEI.
- Malone, K. (2013). *"The future lies in our hands": children as researchers and environmental change agents in designing a child-friendly neighbourhood*. Local Environment.



- Martins, C., & Neves, I. (2020). *Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: Um estudo de caso*. Revista Liberato.
- Martí, J. (1999). *Enciclopédia da psicologia*. Editorial Oceano.
- McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2015). *Development and self-regulation*. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science*. John Wiley & Sons.
- Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso*. Educação e Pesquisa.
- Moore, R. (1996). *Outdoor settings for playing and learning: designing school grounds to meet the needs of the whole child and whole curriculum*. NAMTA Journal.
- Nascimento, M. C., Teixeira, L. M. C. L., Oliveira, M. V., Silva, L. C., Picelli, L. A., & Simões, V. A. P. (2013). *O lúdico na aprendizagem e suas contribuições para o desenvolvimento da criança*. Revista da Educação da UNIPAR.
- Neto, C. (2017). *Brincar e ser ativo na infância*. Diversidades.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo* (1.^a ed.). Contraponto Editores.
- Nicholson, S. (1971). *How not to cheat children: The theory of loose parts*. Landscape Architecture.
- Oliveira, C. (2011). *A heterogeneidade etária na sala de atividades do jardim de infância*. Dissertação de Mestrado.
- Portugal, G. (2016). *Crechendo: A creche e a educação de infância*. Porto Editora.
- Moore, R. C. (1996). *Natural learning: The life history of an environmental schoolyard*. MIG Communications.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). *The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom*. Developmental Psychology.
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). *Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review*. Psychological Bulletin.
- Sandseter, E. (2009). *Affordances for risky play in preschool: the importance of features in the play environment*. Early Childhood Education Journal.
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. (2007). *Free play in early childhood: A literature review*. National Children's Bureau.
- Santos, L. (2010). *Cadernos de Educação de Infância*. Editorial.
- Santos, M. R., & Rubio, J. D. (2014). *Autonomia e educação infantil*. Revista Eletrónica Saberes da Educação.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância* (1.^a ed.). Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Shaw, P. (1987). *Children's playgrounds: Areas for learning*. Bell & Hyman.



- Shaw, L. G. (1987). *Designing playgrounds for able and disabled children*. In C. S. Weinstein & T. G. David (Eds.), *Spaces for children* (pp. 187–213). Plenum Press.
- Smith, P. K. (2006). *Play and its role in the development of the child*. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.
- Staempfli, M. B. (2009). *Reintroducing adventure into children's outdoor play environments*. *Environment and Behavior*.
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). *Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: A integração em agrupamento vertical*. Sociedade Portuguesa de Pediatria.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. Open University Press.
- Trueba, B. (2015). *Autonomia: Uma jornada promotora de reflexão*. Infância na Europa.
- Vink, M., Gladwin, T. E., Geeraerts, S., Pas, P., Bos, D., Hofstee, M., Durston, S., & Vollebergh, W. (2020). *Towards an integrated account of the development of self-regulation from a neurocognitive perspective: A framework for current and future longitudinal multi-modal investigations*. *Developmental Cognitive Neuroscience*.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Woolley, H. (2008). *Watch this space! Designing for children's play in public open spaces*. *Geography Compass*.
- Woolley, H., & Lowe, A. (2013). *Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces*. *Landscape Research*. Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3^a ed.). Sage Publications.