

ENVOLVENDO-ME NA NATUREZA POSSO BRINCAR, APRENDER E CRESCER? – UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO EXTERIOR NO JARDIM DE INFÂNCIA

Sara Espadilha*
Rita Friães**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

*saraespadilha@msn.com, **rfriaes@eselx.ipl.pt

Resumo

Numa época em que se tem vindo a assistir a uma tendência de substituição do tempo de exploração e de contacto das crianças com o ambiente natural, pela sua permanência em espaços condicionados e controlados, são várias as vozes e os estudos que têm vindo a alertar para a urgência de se inverter esta situação, colocando ênfase na importância do brincar no exterior para o desenvolvimento integral da criança.

Apesar de as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar considerarem que o espaço exterior é um prolongamento da sala, este continua a ser negligenciado, sendo pouco reconhecido o seu potencial.

Neste texto apresentamos um estudo sobre a utilização dos espaços exteriores numa organização educativa, por um grupo de vinte e duas crianças em idade pré-escolar. A investigação, realizada ao longo de quatro meses, no decurso da Prática Profissional Supervisionada (PPS) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, assentou numa abordagem qualitativa e seguiu as diretrizes de um estudo de caso. A partir da realização de um conjunto de observações naturalistas e sistemáticas e de conversas informais/diálogos com as crianças, procurou-se compreender quais os contributos das interações deste grupo com e nesses espaços, para o seu desenvolvimento.

Os resultados permitiram evidenciar que os benefícios decorrentes do contacto e exploração com o espaço exterior se centram no desenvolvimento e aquisição de diferentes competências - a nível motor, cognitivo e social. Possibilitou ainda, um conhecimento mais aprofundado sobre as culturas lúdicas deste grupo.

Palavras-chave: criança; desenvolvimento; brincar; espaço exterior.

INTRODUÇÃO

O presente artigo constrói-se a partir de um olhar reflexivo sobre o estudo realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS), do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Decorrida numa Instituição Pública de Solidariedade Social (IPSS) localizada no distrito de Lisboa, esta investigação teve como participantes um grupo de vinte e duas crianças em idade pré-escolar (entre os 3 e os 5 anos), tendo sido realizada ao longo de aproximadamente quatro meses.

Foi neste contexto, devido à diversidade de oportunidades de exploração dos dois jardins da organização educativa, que se tornou pertinente desenvolver um estudo em torno das brincadeiras deste grupo de crianças, nestes espaços. Inevitavelmente surge a temática (atual) em torno da importância de brincar no espaço exterior e em contacto com a natureza.

Partindo-se de diferentes interrogações – i) Como é que este grupo brinca nos jardins da organização educativa?; ii) Que lugar ocupam os espaços exteriores (jardins) no dia a dia do grupo?; iii) Que importância atribui a equipa educativa ao contacto das crianças com os espaços exteriores (jardins)? iv) Que princípios e preocupações estiveram subjacentes à criação dos espaços exteriores (jardins) da instituição educativa? – procurou-se, seguindo as diretrizes de um estudo de caso, compreender a importância das interações deste grupo com e nestes espaços para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Num primeiro momento deste artigo, apresenta-se o quadro teórico de suporte ao trabalho desenvolvido, o qual assenta em dois eixos – “Porquê brincar no Espaço Exterior?” e “O Espaço com Terceiro Educador no Modelo Reggio Emilia”. Em seguida, explicitam-se, justificam-se e fundamentam-se as opções metodológicas adotadas. Num terceiro momento, apresentam-se os dados recolhidos, fazendo-se uma discussão dos mesmos a partir da literatura especializada. Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, em que se sintetizam as principais conclusões do estudo e se reflete sobre algumas das suas limitações e pistas de investigação futuras.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Porquê brincar no espaço exterior?

Entenda-se o conceito de brincar, como uma “autêntica escola de disciplina, que expõe e organiza emoções e afetos, num espaço de liberdade que a criança livremente aceita e exercita” (Monteiro & Delgado, 2014, p. 109). A criança brinca e cria situações imaginárias que se baseiam nas suas experiências reais e é através destes momentos que constrói os seus significados e compreendendo o mundo que a rodeia, a partir das suas representações (Ferreira, 2010).

Define-se desenvolvimento como as transformações cognitivas, emocionais, psicológicas e físicas que ocorrem no sujeito, ao longo de toda a vida. Segundo Tavares e Alarcão (1985), o desenvolvimento é a expansão gradual nas estruturas do sujeito, que vão adquirindo maior amplitude, sensibilidade e eficiência. Todo este complexo processo depende da qualidade e das características do sujeito e do meio envolvente.

O espaço exterior é, por excelência, um local que permite a exploração livre e por isso constitui-se como um espaço de produção e transmissão da cultura lúdica das crianças (Azevedo, 2015; Würdig, 2010). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança que, ao brincar, têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p. 27).

Como se sabe, as crianças têm cada vez menos oportunidades de contacto com o espaço exterior. Assistimos à substituição do tempo de exploração e contacto com o ambiente natural, por momentos orientados pelo adulto, em espaços sociais condicionados e controlados (Vale, 2013).

Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), este espaço é um prolongamento da sala, por isso é considerado “um espaço educativo” (idem, p. 27), possibilitando a continuidade da ação educativa e uma diversidade de aprendizagens e desafios. As oportunidades de exploração são imensas, permitindo à criança ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e ter um contacto mais próximo com o meio envolvente. É neste ambiente que pode experimentar novas formas de interação com o meio e com os pares, sendo que poderá também superar-se ao nível motor, o que terá reflexos na sua saúde física e mental. De facto, a atividade física torna as crianças mais estáveis, conseqüentemente menos ansiosas, ajudando-as também a desenvolver a autoestima e a melhorar as suas competências sociais (Krog, 2010).

Este é um local desafiante que deve acompanhar o progresso das crianças, em torno dos seus interesses e necessidades. Efetivamente, é preponderante pôr termo a práticas de hiperproteção, que transformam as organizações educativas em “meros locais para guardar as crianças em segurança, equipamentos de depósito, sem uma missão pedagógica.” (Prott, 2010, p. 21).

De facto, brincar no espaço exterior assume-se como uma atividade lúdica completa e livre. Para além de estimular o desenvolvimento motor e cognitivo, permite também desenvolver competências a nível emocional e social (Rosa, 2013).

O espaço como “terceiro educador” no modelo Reggio Emilia

A organização do espaço assume tal importância que é considerada equivalente à existência de um “terceiro educador” em sala (Thornton & Brunton, 2014). Este, é pensado e concebido de forma cuidadosa para que reflita a cultura de cada um que nele vive.

O ambiente físico é planeado de forma a facilitar as interações sociais, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre todos os intervenientes – crianças, educadores, famílias e membros da comunidade (Lino, 2013).

O espaço exterior é igualmente valorizado, sendo concebido e organizado de modo a dar continuidade às atividades iniciadas em sala, por isso considera-se que é uma extensão do espaço interior. Assumindo-se como uma dimensão preponderante no desenvolvimento das crianças, este espaço tem que estar adequado a cada faixa etária, de forma a oferecer oportunidades múltiplas de experiências ativas (Lino, 2013). Neste modelo pedagógico respeitam-se as características naturais dos espaços, aliadas a outras estruturas que permitem escorregar, trepar e baloiçar. Na verdade, são estas especificidades que permitem às crianças desafiar e superar as suas habilidades, tornando-se mais confiantes e competentes.

Neste modelo “o ambiente é visto como algo que educa” (Gandini, 1999, p. 157), uma vez que cada espaço tem a sua intenção, o seu propósito (Thornton & Brunton, 2014).

METODOLOGIA

Tendo em conta as características dos jardins da organização educativa em questão, considerou-se que estes espaços se constituíam como um vasto universo de possibilidades de exploração e contacto com a natureza envolvente.

Dado que se pretendia conhecer e compreender as ações de determinado grupo, num contexto específico, classificou-se a investigação como um estudo de caso. Como afirma Yin (2001), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p. 32). Da mesma forma Sarmiento (2011), declara que este formato metodológico se situa “numa unidade . . . que se visa conhecer na sua globalidade: pessoa, acontecimento ou organização.” (p. 2). Por este motivo, foi fundamental que todo o grupo fizesse parte da investigação, dado que “por si só [representa] um caso digno de ser estudado” (idem, p. 6), constituindo-se como um caso único e particular.

Optou-se por combinar diferentes técnicas de recolha de dados e esta articulação permitiu uma recolha de dados mais diversificada, que convergiu em diferentes linhas de investigação, como num processo de triangulação (Meirinhos & Osório, 2010).

O estudo decorreu em três fases, seguindo-se Martucci (2001). Para a primeira fase – Planeamento – uma componente fundamental foi a observação direta, participante do contexto e dos seus principais intervenientes, que se constituiu como o ponto de partida. A consulta documental dos documentos oficiais da organização educativa e da sala foi preponderante, na medida em que permitiu conhecer as especificidades do contexto e encontrar informações pertinentes, que complementassem a investigação.

Na segunda fase – Recolha de Dados – Com o intuito de centrar a observação nos comportamentos do grupo no espaço exterior optou-se pela observação naturalista. Para o efeito, foi construída uma grelha para registar o comportamento espontâneo das crianças nas interações com o meio e com os pares. Com o objetivo de focalizar a observação, recorreu-se ainda à observação sistemática. Para a realização da mesma foi elaborada uma tabela dividida em indicadores e itens mais específicos de utilização dos espaços exteriores da instituição educativa (Jardim das Árvores e Jardim das Aves). Realizou-se um total de dez observações, cinco em cada espaço, que permitiram registar e categorizar as brincadeiras das crianças. De forma a conhecer e perceber a perspetiva da coordenadora pedagógica da organização educativa e da equipa educativa da sala relativamente ao tema em estudo, construiu-se um questionário de perguntas de resposta aberta, que foi entregue à coordenadora pedagógica e à equipa educativa da sala. Numa perspetiva de integração e participação das crianças no processo de investigação, deu-se-lhes voz com o objetivo de conhecer as suas representações sobre as brincadeiras nestes espaços. Para tal, realizaram-se conversas informais com as mesmas, nos jardins, que foram registadas numa grelha elaborada para esse efeito.

A terceira fase – Análise e Sistematização dos Dados – resulta da análise das grelhas de observação naturalista, sistemática, das notas de campo e das conversas informais/diálogos com as crianças e da análise de conteúdos das respostas dadas aos inquéritos.

Do ponto de vista ético e deontológico, foram respeitados os princípios fundamentais para o desenvolvimento de uma investigação com crianças (Tomás, 2011), os quais resultaram na construção do roteiro ético, designadamente: (i) consentimento e codificação dos participantes; (ii) explanação dos objetivos da investigação; (iii) devolução das principais conclusões e resultados; (iv) impacto da investigação para os seus intervenientes.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de mais, importa salientar que, tendo em conta o design desta investigação – estudo de caso, – os resultados são possíveis pistas sobre a temática em análise, não sendo possível uma generalização.

Confrontando as observações resultantes das grelhas de observação sistemática, efetuadas nos dois espaços exteriores da organização, foi possível constatar que os dois espaços são distintos, o que faz com que as oportunidades de exploração dos mesmos sejam diferentes (Anexo I). Conclusão possível através da seguinte análise: no item “Jogar à bola.” há vinte e uma ocorrências no Jardim das Árvores, ao invés do Jardim das Aves que não regista nenhuma, por não existir este material no espaço. O que leva a constatar que a existência ou não de determinados materiais (e.g. bola) proporciona essa brincadeira, em detrimento de outras – “Brinca a apanhada”, no Jardim das Aves.

Procurou-se compreender como é que este grupo brinca nos jardins da organização educativa. Os dados reunidos permitem-nos concluir que o grupo contacta e explora a natureza, o que é visível nos itens presentes na tabela do anexo I. Ainda assim, são os critérios que classificam as interações com a natureza aqueles que assinalam um menor número de ocorrências. Esta evidência poderá dever-se ao facto de as crianças terem cada vez menos oportunidades de contacto com o meio natural. Neto (2001), reivindica que “o tempo espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planeado, uniformizado.” (p. 1). Em face disto, concluo que a diminuição do contacto com a natureza não dá às crianças a disponibilidade ou predisposição para explorar e descobrir, com plenitude, os contributos da interação com o meio natural.

Foi ainda possível constatar que, estes jardins se constituem, por excelência, como um espaço promotor de relações sociais. Como se sabe, é em idade pré-escolar que as crianças têm a possibilidade de estabelecer um número maior de relacionamentos e qualitativamente mais diferenciados (Torres, Santos & Santos, 2008). De facto, observaram-se diversos momentos de interação entre as crianças deste grupo. Nas relações sociais as crianças constroem as suas representações, expandindo e construindo as suas culturas. Nelas criam uma organização hierárquica de acordo com os seus critérios e princípios, permitindo que no grupo sobressaiam as que têm mais visibilidade, o que lhes confere um papel de destaque (Azevedo, 2014). Segundo este referencial teórico torna-se relevante convocar a seguinte observação naturalista:

A LC, a LM, a MI e o JT brincam ao “tubarão”. Encontram-se debaixo do escorrega grande, num quadrado limitado por escadas de madeira, a LC, a LM e o JT encontram-se no interior do quadrado, enquanto a MI estava do lado de fora e, por isso é o tubarão, que tenta alcançá-los através dos espaços entre as escadas de madeira. Outras crianças aproximam-se, a I e a A, querem brincar, mas a LM não deixa e elas ficam a olhar para os amigos (...). Entretanto, a LM quer ir à casa de banho e diz: “Está pausa, quero ir à casa de banho”. Todos param (...) (Excerto da Observação Naturalista, 26 de outubro, 2016, Jardim das Aves)

Ultrapassada a conceção de que a criança é um ser passivo estamos, atualmente, conscientes de que o olhar sobre a infância e as crianças é diferente, assumindo-se “a sua autonomia conceptual e considerando-as como seres sociais plenos, com vez e voz, . . . afirmando o seu

direito a serem estudadas de per si e não a partir do que os adultos pensam sobre elas” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 7). Segundo as mesmas autoras, deste pressuposto surge a ideia de que as crianças são produtoras de culturas próprias, ou seja “significações autónomas” (Sarmiento, 2004, p. 12) que “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (idem, p. 12). Foi com o objetivo de compreender melhor as culturas da infância do grupo, que promovi conversas informais/diálogos com as crianças sobre as suas brincadeiras, para conhecer as intenções e representações sobre as mesmas. De salientar que são as crianças que dão sentido às suas situações lúdicas, tendo em conta as suas vivências socioculturais, por isso a escuta das suas vozes permite compreender as suas “interpretações, intenções e culturas.” (Azevedo, 2015, p. 139).

Da análise dos relatos das crianças há um ponto que se destaca dos demais, “a fantasia do real” (Sarmiento, 2004, p. 16), em que a criança é capaz de se mover entre o mundo real e o imaginário e do imaginário para o real – “transposição imaginária do real” (Sarmiento, 2003, p. 3).

MC: Estamos a brincar às “patinações”. Primeiro treinamos e depois patinamos. //

RM: Estamos a construir a “patinação” [referindo-se ao percurso feito com materiais de plástico e os escorregas].

LC: Estamos a brincar aos construtores. // LM: Estamos a construir casas e a fingir que arranjamos coisas que estão estragadas. // JT: Mas é só uma brincadeira.

Tal é evidente nas notas de campo acima, em que escorregas e outras estruturas de plástico assumem a função de uma pista de patinagem e peças de plástico se transformam em casas. Outra constatação possível surge quando se observa atentamente as descrições feitas por meninas e meninos. Segundo Silva (citado por Würdig, 2010), “as meninas, com seus jogos e brincadeiras, são as que mais conseguem dar o tom qualitativo, artístico e criativo as manifestações da cultura lúdica.” (p. 93), Repara-se no seguinte relato:

SS: Estou a brincar ao cavalinho e ao raptador de cavalinhos. Captura os cavalos com asas porque ele quer voar. Mas capturava sem eles perceberem, porque ele tinha armadilha.

Centrando-nos ainda nesta criança importa recuperar a brincadeira em que há por um lado, um personagem que rapta cavalos – símbolo de perigo/aventura – e por outro, a presença do mundo fantástico associado ao romantismo – cavalos com asas. De acordo com Würdig (2010), “as meninas combinam romantismo com violência, cuidado e proteção com agressão e se divertem em ser fora da lei.” (p. 97). Os meninos preferem as brincadeiras em que eles se tornam super-heróis, capazes de combater o perigo, conforme o seguinte registo:

TL: Eu salto com o Hulk para esmagar os maus.

Tal como atestam Würdig (2010) e Azevedo (2014), os meninos preferem brincadeiras mais direcionadas para o perigo, para a ação e aventura “e com uma boa dose de atividade física” (Azevedo, 2014, p. 45). Efetivamente, segundo Ferreira (citada por Azevedo, 2014) parece que as crianças “têm noção de que há espaços, objetos, actividades “próprias” para meninas e para

meninos” (p. 47) e é através das suas brincadeiras que constroem a sua identidade enquanto seres pertencentes a determinado género. Assim sendo, importa reconhecer estes jardins como espaços produtores e transmissores da cultura lúdica deste grupo.

Procurámos ainda compreender a perspetiva da coordenadora pedagógica e da equipa educativa da sala relativamente ao espaço exterior, de forma a compreender que lugar é que o mesmo ocupa no dia a dia do grupo e que importância é atribuída ao contacto das crianças com os jardins da organização educativa. A análise dos inquéritos revela ser unânime para estes atores, que os espaços exteriores da instituição se constituem como uma oportunidade de contacto com o ambiente natural, ambiente cada vez menos explorado pelas crianças. De facto, as respostas dadas evidenciam o valor destes espaços, considerando-os um requisito essencial numa organização educativa. De notar que em ambos os questionários se enaltece o valor dos jardins desta organização educativa, espaços onde predomina o ambiente natural. Como afirma a equipa educativa:

“Tem muito espaço verde, diversidade de árvores de frutos e materiais da natureza (paus, folhas, flores, plantas, frutos e troncos).”

Evidencia-se, também, a multiplicidade de situações desafiantes propiciadas pela exploração deste espaço, como afirma a coordenadora pedagógica:

“Os jardins dispõem ainda de casas, estruturas fixas de trepar, escorregar, saltar, equilibrar, etc., onde as crianças podem desenvolver e explorar livremente as suas competências motoras.” “Favorece a interação entre pares de diferentes salas/grupos”
“Desenvolve a consciência do saber cuidar da natureza e de a saber proteger e valorizar.”

No que concerne aos princípios e preocupações subjacentes à criação destes dois espaços, importa referir a importância da predominância do ambiente natural, assim como a aposta na diversidade de oportunidades de exploração dos jardins. Da análise dos inquéritos à coordenadora pedagógica e à equipa educativa ressalta a existência de preocupações ao nível da manutenção, arrumação e higiene dos jardins e na necessidade de envolver as crianças nessas tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constante autoavaliação e autoquestionamento devem fazer parte de um processo de reflexividade, dado que “uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo” (Alarcão, 1996, p. 14). É sob esta ideia que tecemos as principais conclusões deste estudo.

A literatura especializada é já muito clara e unânime em relação aos benefícios de brincar num ambiente natural, para o desenvolvimento global das crianças. Da mesma forma foi possível constatar que as oportunidades de contacto com o espaço exterior e com a natureza são dimensões preponderantes para as crianças, permitindo o desenvolvimento e aquisição de diferentes competências a nível cognitivo (criatividade, resolução de conflitos), a nível motor

(correr, saltar, balançar) e a nível social (interação com pares). Saliente-se o contributo de Dowdell, Gray e Malone (2011):

The cognitive benefits of contact with nature have been identified by various studies and indicate that nature improves awareness, reasoning, observation skills, creativity, concentration and imagination (White, 2004a & 2004b). Research has linked nature with physical benefits, including improved co-ordination, balance and agility (Fjørtoft, 2001) and health benefits such as reduced sickness and a speedier recovery (White, 2004b).

Outra conclusão possível centra-se na identificação destes espaços como promotores de relações sociais, que possibilitam a construção e consolidação de interações entre pares. De salientar que, a oportunidade de contactar com ambientes ricos e desafiantes possibilita que a criança experimente e desenvolva aptidões que se revelam fundamentais para a vida adulta. E é neste contexto que há produção e transmissão de cultura lúdica. Tal como refere Rosa (2013):

Brincar no exterior também estimula a criatividade e a imaginação da criança, oferecendo oportunidades para a interação e resolução de problemas com as outras crianças, ou seja, estimula o desenvolvimento cognitivo... A atividade lúdica ao ar livre torna-se uma parte importante do quotidiano da criança, no sentido em que estimula habilidades a nível motor, mas também a alfabetização, a linguagem, a cultura, o domínio da matemática e das ciências (p. 10).

Em suma, brincar no espaço exterior tem que ser uma prioridade e uma atividade fundamental no dia a dia das crianças e não deve ser encarado como um momento de preenchimento de tempo livre, sem utilidade. A realização desta investigação permitiu-nos compreender de que forma este ambiente é determinante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na medida em que possibilita oportunidades e experiências significativas e abrangentes. Fjørtoft (2001), afirma que o ambiente natural é estimulante para a aprendizagem no geral e para a área motora e atividade física em particular.

Ao longo deste processo foi crescendo o desejo de fazer uma investigação mais centrada na perspetiva da criança, ou seja um estudo que valorizasse (mais) as suas visões, nomeadamente através de conversas informais acerca do seu interesse em brincar e partilhar este espaço com os pares, assim como sugestões de melhoria e alterações nos jardins. Outra pista de investigação futura relaciona-se com a perspetiva das famílias sobre estes espaços. Afigura-se-nos o interesse de conhecer a ótica das famílias em relação a estes jardins, de que forma é que as mesmas os concebem e valorizam. Neste sentido, seria também relevante conhecer os seus hábitos de contacto com a natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Revista da Faculdade de Educação, 2, 11-42.

- Azevedo, O. (2014). Chegou a Hora do Recreio! O Recreio: espaço de construção de culturas da infância. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho) Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35913>.
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 132 – 156.
- DGE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Dowdell, K., Gray, T. & Malone, K. (2011). Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15, 24-35.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12-11.
- 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*, 2, 111-117.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G., *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 145-158). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Krog, D. (2010). O espaço Exterior em Bodø. Incentivar mais atividade física ao ar livre em Bodø. *Infância na Europa*, 19, 20-21.
- Lino, D. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Lisboa: Porto Editora.
- Martucci, E. (2001). Estudo de caso etnográfico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, 25, 2, 167-180.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 49-65.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: uma análise dos estudos de inferência. *Saber & Educar*, 19, pp. 106-115.
- Neto, C. (2001). A criança e o Jogo: Perspectivas de Investigação. Consultado em www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/acriancaeojogo.pdf.
- Prott, R. (2010). Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar. *Infância na Europa*, 19, 20-21.
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra). Consultado em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25510>.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*. 12 (21), 51-69.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. Sarmiento e A. Cerisara. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (9-34). Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: N. Zago, M. Pinto de Carvalho & R. A. T. Vilela. (Orgs), *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. (pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina Editora.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2014). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. New York: Routledge.

- Tomás, C. (2011). Há muitos mundos no mundo – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Maringá: Eduem.
- Torres, N. Santos, A. & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 435-445.
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.
- Würdig, R. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 32, 90-105.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Anexos

ATAS DO IV ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Jardim das Árvores (nº de ocorrências)	Jardim das Aves (nº de ocorrências)	INDICADORES DE UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS NO(S) ESPAÇO(S)
7	3	- Explora o espaço (corre, anda) sozinho/a.
17	14	- Explora o espaço (corre, anda), interagindo com pares.
31	3	Brinca a apanhada.
	2	Outro: <i>Jogo da Macaca</i>
4		Outro: <i>Jogo do Macaquinho do Chinês</i>
2	1	- Interage com os materiais naturais disponíveis no espaço (troncos, plantas, árvores, flores) sozinho/a.
3	0	Faz um percurso idealizado por si.
0	5	- Interage com os materiais naturais disponíveis no espaço (troncos, plantas, árvores, flores) com pares.
2	3	Faz um percurso idealizado por si/outros.
6		Outro: Observação de um bicho.
2		Outro: Apanhar o pólen das plantas/árvores.
8	11	- Interage com as estruturas lúdicas do espaço (escorregas, estrutura de trepar, triciclos, casas) sozinho/a.
0	1	Faz jogo simbólico.
30	51	- Interage com as estruturas lúdicas do espaço (escorregas, estrutura de trepar, triciclos, casas) com pares.
4	0	Brinca a apanhada.
0	8	Faz percurso idealizado por si/outros.
0	9	Faz desafio (corrida) com triciclos/carros.
0	2	Faz jogo simbólico.
7	8	- Interage com outros materiais (bolas, casas de bonecas, peças de plástico, pneus) sozinho/a.
32	13	- Interage com outros materiais (bolas, casas de bonecas, peças de plástico, pneus) com pares.
	2	Outro: Faz percurso idealizado por si/outros.
	21	Outro: Jogar à bola.

Anexo I – Observação dos espaços exteriores