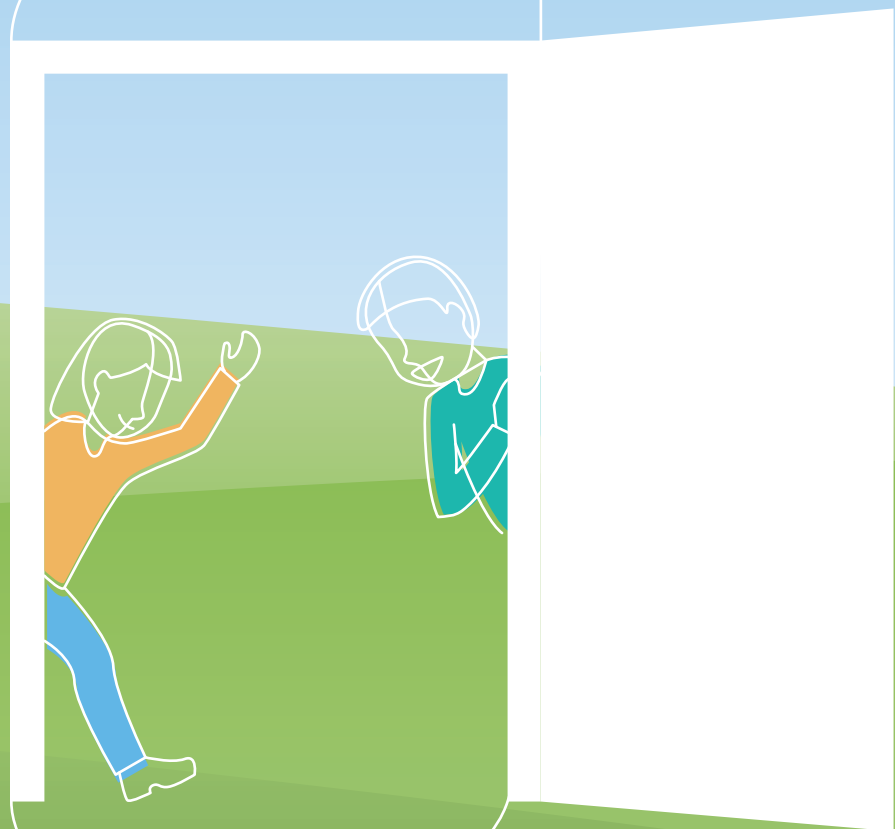


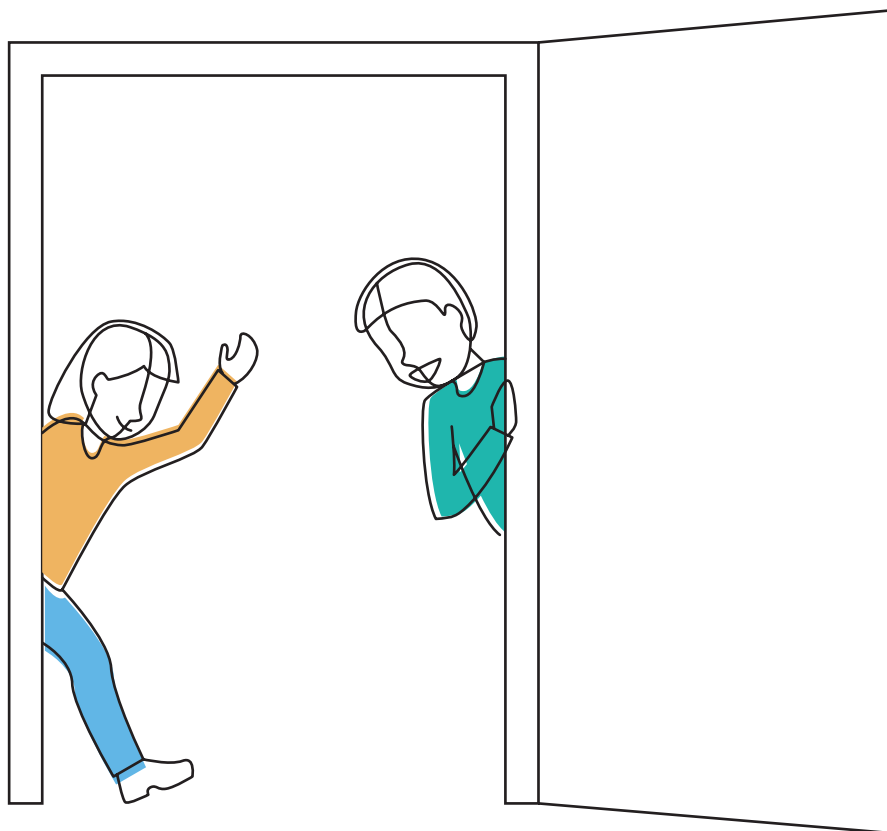
Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância

GO → Exterior



Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância

G  Exterior



FICHA TÉCNICA

Título

Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior

Autora

Gabriela Bento

Design e paginação

Joana Pereira

Impressão

RealBase - Sistemas Informáticos, LDA.

Editora

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição - setembro 2020

Tiragem

100 exemplares

ISBN

978-972-789-650-9

DOI

<https://doi.org/10.34624/822g-w564>

Depósito legal

474482/20

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.

ÍNDICE

Introdução.....	5
1. Principais benefícios do brincar no exterior.....	7
2. Linhas orientadoras para a organização de espaços exteriores educativos.....	11
Aparência global e identidade.....	11
Dimensão	11
Acessibilidade	12
Manutenção e segurança.....	13
Oportunidades de ação.....	13
Estilo do adulto e rotinas.....	15
3. Guião de utilização do GO-Exterior	19
4. Notas finais	23
5. Referências bibliográficas	24
Anexos	27
Ficha de caracterização	29
Grelha de observação	30
Perfil de caracterização do espaço exterior	42
Plano de melhoria (exemplo).....	43
Plano de melhoria	44

INTRODUÇÃO

Numa sociedade cada vez mais moderna, tecnológica, globalizada e informada, a necessidade de se conceberem espaços e tempos que permitam encontrar um equilíbrio entre natureza e tecnologia, segurança e risco, descanso e atividade torna-se premente^{1,2}. De acordo com diferentes investigações, as oportunidades para brincar ao ar livre podem constituir-se como experiências importantes para a articulação harmoniosa destas dimensões, fomentando estilos de vida mais saudáveis em crianças e jovens³⁻⁵. Através das experiências de brincar no espaço exterior, em contacto com elementos naturais e em interação com pares e adultos significativos, a criança é estimulada a desenvolver competências ligadas ao conhecimento e controlo do corpo, à avaliação e gestão do risco, à criatividade e resolução de problemas, à necessidade de cuidado e respeito pelo meio, entre outras. Todas estas experiências contribuirão para a formação de jovens cidadãos mais ativos, saudáveis, bem consigo, com os outros e com o mundo⁶.

Os espaços exteriores das creches, jardins de infância e escolas configuram-se como ambientes privilegiados e muito influentes na vivência de experiências de brincar ao ar livre, reconhecendo-se o papel e a responsabilidade destes contextos na promoção de valores e atitudes de respeito e ligação ao meio, cidadania, comportamentos sustentáveis e saudáveis, entre outros. Para muitas crianças, as oportunidades oferecidas pelos contextos educativos serão situações-chave de contacto e exploração do meio, que importa garantir desde uma idade precoce.

No entanto, a investigação científica aponta para um reduzido aproveitamento do potencial pedagógico dos espaços exteriores, em educação de infância, em diversos países, incluindo Portugal. De acordo com a investigação, verificam-se, muitas vezes, discursos de valorização dos espaços exteriores que não são acompanhados de práticas consonantes^{7,8}. Parece existir uma tensão entre a necessidade de dar liberdade à criança para brincar e a pressão sentida para garantir a sua segurança e transmitir conteúdos curriculares, através de atividades estruturadas e orientadas pelo adulto^{9,10}. As práticas educativas parecem estar muito centradas no interior, perspetivando-se o tempo para brincar ao ar livre como um momento dedicado à atividade física, que não necessita de uma intervenção pedagógica por parte dos profissionais¹¹⁻¹³. Esta visão sugere que os espaços interiores e exteriores não são verdadeiramente entendidos como áreas equiparadas e complementares no planeamento da ação pedagógica, colocando-se diferentes obstáculos à sua utilização articulada (e.g. obrigações relacionadas com um currículo formal de natureza mais escolar, falta de recursos, tempo, condições de segurança)^{7,8,13-15}.

Neste contexto, os espaços exteriores (vulgo recreios) são, frequentemente, utilizados num formato de intervalo curto (20 a 30 minutos) e apresentam uma configuração pobre em estímulos e possibilidades de ação, não oferecendo, assim, condições necessárias para a concretização do seu potencial pedagógico¹⁶.

Urge a necessidade de se encetarem esforços no sentido de promover uma melhoria da oferta educativa ao ar livre, concebendo-se espaços mais cativantes e interessantes para brincar, a par com práticas pedagógicas valorizadoras das oportunidades de aprendizagem emergentes. É a partir da identificação desta necessidade que nasce a Grelha de Observação - GO-Exterior, um instrumento que tem como objetivos:

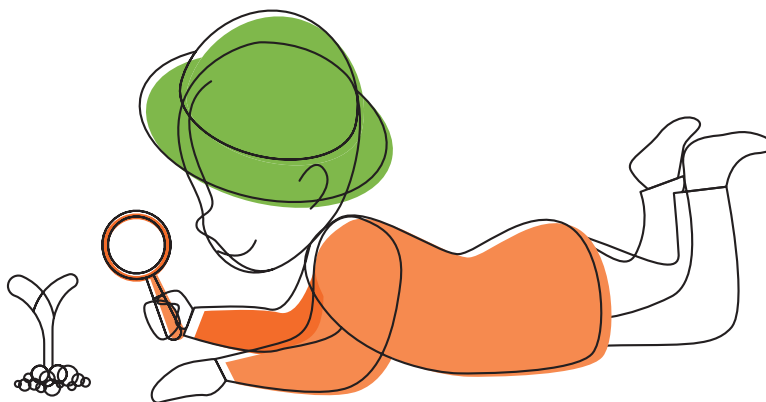
- Caracterizar espaços exteriores de contextos de educação de infância, atendendo a estruturas, materiais, possibilidades de utilização e dinâmicas de interação entre crianças e entre crianças e adultos;
- Apoiar a avaliação e a intervenção nestes contextos, evidenciando áreas fortes e fragilidades na organização e utilização do espaço;
- Apoiar a investigação científica sobre o brincar nos espaços exteriores em contextos de educação de infância.

A estrutura e domínios adotados no GO-Exterior não devem ser entendidos como receita a seguir de forma rígida, desejando-se, sobretudo, que este instrumento apoie processos de reflexão e intervenção no espaço, considerando-se, em primeiro lugar, os principais interesses e necessidades dos seus utilizadores (crianças e adultos).

1. PRINCIPAIS BENEFÍCIOS DO BRINCAR NO EXTERIOR

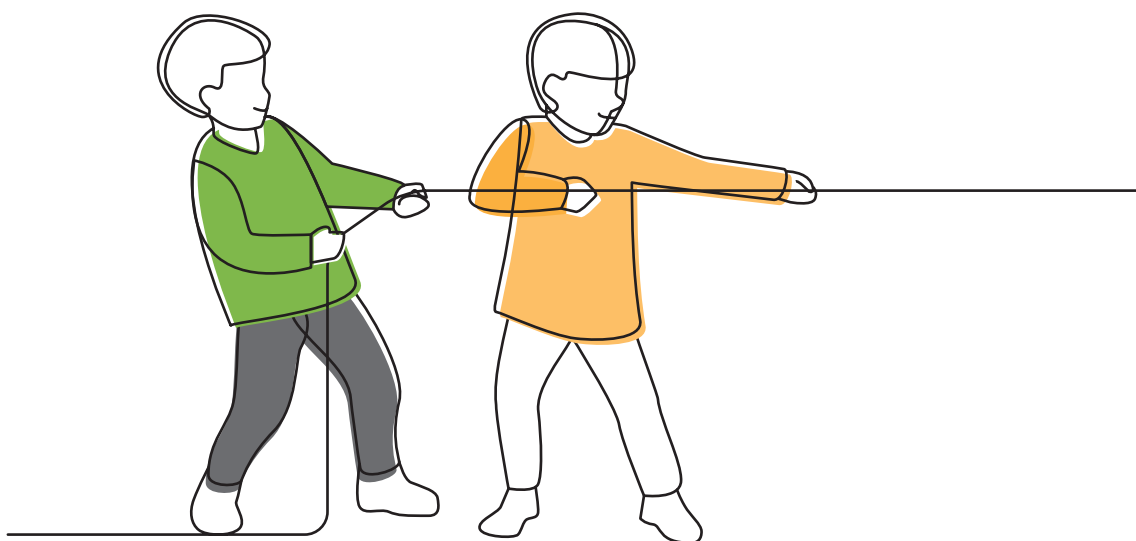
Os benefícios associados aos espaços exteriores e ao brincar ao ar livre resultam de uma teia complexa de fatores relacionados com o planeamento do processo educativo e o apoio dado pelo adulto, com dinâmicas sociais entre pares, com o tipo de estruturas e materiais existentes no espaço, com a confiança nas competências da criança para avaliar o risco, entre outros aspetos.

Sem se advogar uma visão sobre os espaços exteriores como panaceia para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado, indicam-se mais-valias frequentemente reportadas na literatura que parecem emergir nestes contextos. Estas dimensões podem ser tidas como argumentos basilares para a fundamentação de uma ação pedagógica ao ar livre.



Aprendizagem baseada na experiência: A variedade e quantidade de estímulos existentes nos espaços exteriores (e.g. animais, plantas, fenómenos atmosféricos) captam a atenção do sujeito e fomentam a sua vontade de perceber o 'porquê', o 'como' ou o 'quando' em relação àquilo que existe à sua volta^{17,18}. Através da exploração de temas ou dimensões de saber que são entendidas como relevantes e que propiciam sentimentos de prazer e entusiasmo, criam-se condições para aprendizagens significativas e duradouras¹⁹. Através do contacto com situações práticas, em que é necessário tirar partido dos conhecimentos e aplicá-los à realidade, a aprendizagem não se foca apenas numa compreensão abstrata dos conteúdos, envolvendo simultaneamente competências que permitem dar sentido e coerência ao que é aprendido. Através de oportunidades para "aprender fazendo", explorando fisicamente os espaços através de diferentes sentidos

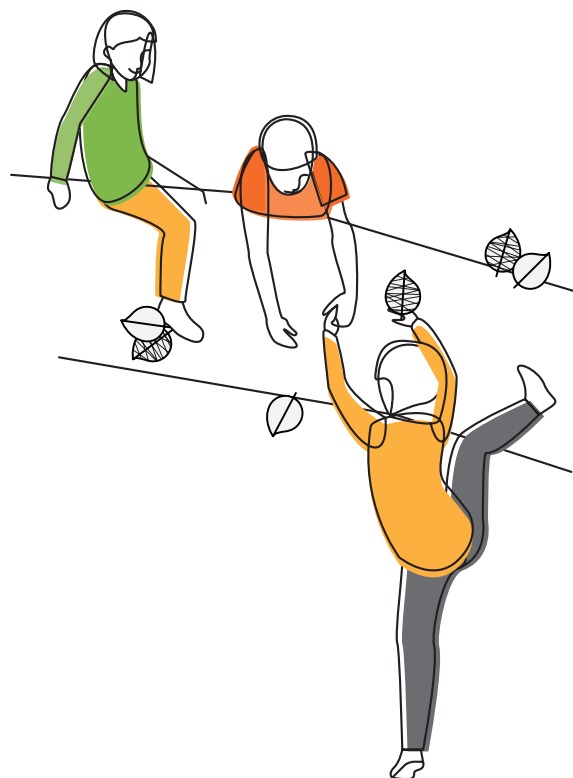
e partes do corpo, a criança tem a possibilidade de experienciar conceitos como o peso, a força, o tamanho, a distância, o tempo, a gravidade, entre outros, dando os primeiros passos no desenvolvimento do pensamento científico²⁰. Importa compreender que, através do brincar ao ar livre, as crianças não têm necessariamente de aprender mais ou menos sobre um determinado assunto, por comparação a outras estratégias de ensino, podendo apenas usufruir de uma forma qualitativamente diferente de construção do conhecimento. Será pertinente adotar-se uma visão holística sobre o currículo, em que se identificam oportunidades de desenvolvimento nas interações em e com diferentes espaços, pessoas e objetos²¹.



Cooperação, resolução de problemas e criatividade: As características de imprevisibilidade, dinamismo, liberdade, mutabilidade e diversidade, que diferentes autores^{16,22,23} relacionam com os espaços exteriores, podem ser compreendidas como dimensões que interferem nas oportunidades para interagir com os pares, para enfrentar os problemas de forma criativa e para explorar elementos naturais e outros recursos, equacionando-se modos de utilização divergentes e inéditos.

Ao ar livre parecem surgir outros temas de conversa, brincadeiras e desafios, que potenciam interações diferenciadas entre crianças, pautadas por um maior espírito de abertura e diálogo^{24,25}. Através do brincar, as crianças têm a possibilidade de desenvolver iniciativas individuais e em grupo, entendendo os pares como figuras de apoio preferenciais para lidar com os obstáculos decorrentes da imprevisibilidade do espaço. Assim, fomentam-se relações cúmplices, que permitem a construção de um sentimento de respeito e pertença ao grupo²⁶⁻²⁸.

Ainda, o espaço exterior permite a exploração de materiais, sons, movimentos e sensações dificilmente transponíveis para o interior. Em atividades tão diversas como o brincar de faz de conta ou a realização de construções, a criança mobiliza a imaginação e o pensamento divergente, tirando partido das interações que estabelece com os outros e com os estímulos existentes à sua volta^{23,29,30}.



Movimento e risco: Assumindo-se que todas as crianças possuem um ímpeto natural para a ação e que o corpo desempenha um papel central no processo de aprendizagem, ao ar livre, as oportunidades de movimento podem ser facilitadas, o que, por si só, se configura como uma importante mais-valia do espaço exterior³¹⁻³³. Neste contexto, o conceito de movimento pode ser entendido numa perspetiva alargada, que envolve não só atividade física, mas também dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Através do brincar nos espaços exteriores, a criança pode usufruir de momentos de exploração motora não competitivos e livres, onde o corpo funciona como recurso para o conhecimento pessoal, a relação com os outros e o contacto com a natureza³⁴.

Ainda, as oportunidades de movimento estão intrinsecamente relacionadas com a vivência de riscos e desafios durante o brincar. À medida que a criança se desloca no espaço e ganha confiança para sair da sua “zona de conforto”, começa a procurar ativamente oportunidades para exceder as suas capacidades e experimentar outras formas de interagir com os outros e com os materiais. Neste processo, o risco emerge a partir da necessidade de realizar escolhas entre diferentes alternativas de ação, desconhecendo-se o resultado que se irá alcançar^{35,36}. Se o brincar arriscado acarreta uma dimensão de incerteza que pode gerar medo e ansiedade, este também se associa a sentimentos de entusiasmo, orgulho e felicidade que tornam o risco cativante para a criança, fazendo com que esta persista na tarefa, supere o medo e viva o entusiasmo quando domina uma nova capacidade. Através das experiências de brincar arriscado, a criança tem a possibilidade de “ensaiair” estratégias de avaliação e gestão do risco num ambiente controlado, aprendendo com os erros e ganhando confiança para tomar decisões^{37,38}. Estas aprendizagens, ocorridas durante a infância, facilitarão o desenvolvimento de um sentido de segurança ao longo da vida, ajudando o indivíduo a lidar com situações imprevistas e desconhecidas.



Saúde, bem-estar e consciência ambiental: As experiências de brincar ao ar livre exercem uma influência positiva no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS)³⁹, o crescente sedentarismo das populações constitui-se como um problema social grave, que contribui para o aumento dos níveis de obesidade entre crianças e adultos. Apesar de se reconhecer que a obesidade resulta de uma multiplicidade de fatores relacionados com dimensões biológicas (e.g. genética, idade), individuais e sociais (e.g. escolhas alimentares, atividade física), diferentes estudos destacam a importância da atividade física, em espaços ao ar livre, como estratégia eficaz para combater problemas de excesso de peso e, consequentemente, promover hábitos de vida mais saudáveis^{4,40,41}. Ainda, investigações recentes revelam que o tempo excessivo passado em espaços fechados pode acarretar outros malefícios para a saúde. Espaços fechados com reduzidos ou inadequados meios de ventilação, como muitas vezes se verifica em creches e jardins de infância, podem potenciar a transmissão de doenças e o agravamento de problemas respiratórios⁴². O aumento do tempo passado no interior também influencia a absorção de luz solar, fonte natural de vitamina D e alguns estudos associam as atividades ao ar livre na infância e adolescência com uma menor predisposição para o desenvolvimento de problemas de visão (e.g. miopia)^{4,43,44}.

Para além dos benefícios relacionados com o bem-estar físico, os espaços exteriores podem contribuir para o equilíbrio psicológico do sujeito, apoiando na recuperação de estados de fadiga, stress ou ansiedade. Os ambientes naturais oferecem estímulos suscitadores de tranquilidade, introspeção, respeito e ligação aos outros e ao mundo⁴⁵⁻⁴⁷.

Por último, a vivência de experiências de qualidade nos espaços exteriores poderá contribuir para o desenvolvimento da consciência ambiental, sustentadora de atitudes de proteção e respeito pelo meio^{48,49}. Assumindo que, com maior empenho e satisfação, cuidamos daquilo que nos é querido, a criação de um sentimento de pertença e de apreço em relação aos espaços naturais, através da vivência de experiências positivas nestes contextos, apresenta-se como potencial estratégia para o desenvolvimento de comportamentos de sustentabilidade ambiental. O impacto destas experiências estará dependente da regularidade com que acontecem, da qualidade dos espaços que são utilizados, do modo como os interesses e necessidades da criança são explorados e enquadrados nos espaços naturais e do acompanhamento e estímulo fornecidos pelos adultos^{50,51}.

2. LINHAS ORIENTADORAS PARA A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS EXTERIORES EDUCATIVOS

A organização dos espaços exteriores é influenciada por diferentes variáveis, com características e níveis de abrangência muito distintos. Aspetos tão diversos como a cultura escolar, a provisão de recursos físicos, o tempo passado ao ar livre, a adequação do contexto às necessidades dos utilizadores, os comportamentos dos profissionais, entre outros, constituem-se como dimensões que enformam um determinado modo de pensar e utilizar o espaço exterior e que exercem influência sobre a sua qualidade. Assim, reconhecendo-se que a procura pelas melhores soluções para cada espaço será uma tarefa contínua ao longo da ação pedagógica, apresentamos seis dimensões que podem ajudar a avaliar e a planear estes contextos.

Aparência global e identidade

A necessidade de pensar no ambiente global do espaço e na mensagem que este transmite pode ser entendida como o primeiro aspeto a ter em conta na promoção de ambientes educativos ao ar livre. A criação de uma identidade irá contribuir para o sentido de coerência e unicidade entre as diferentes áreas, influenciando a forma como os utilizadores percebem e tiram partido dos estímulos existentes. A identidade do espaço deve remeter para a especificidade geográfica, social e cultural de cada contexto, procurando-se também transmitir os princípios e valores educativos preconizados e concretizados através do currículo⁵². A aparência global do espaço também pode ser analisada em função dos sentimentos que evoca nos seus utilizadores. A perceção de um ambiente acolhedor, estimulante e cuidado irá influenciar o conforto e o bem-estar necessários para explorar o espaço⁵³.

Dimensão

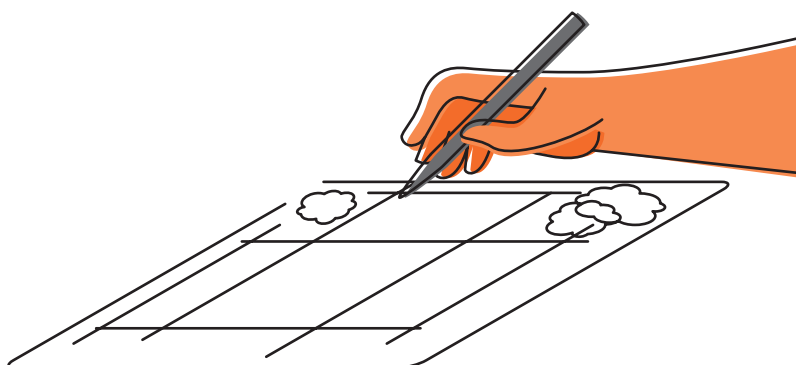
Sobre a dimensão do espaço, importa considerar a necessidade de rentabilizar a área existente, tirando partido das características inerentes ao meio (e.g. sombras, topografia do terreno). A dimensão do espaço exerce uma influência significativa na qualidade do brincar, afetando o conforto, o bem-estar, a motivação e a disponibilidade de crianças

e adultos para usufruir do tempo passado ao ar livre⁵⁴. Assim, será pertinente garantir um equilíbrio entre a área disponível para brincar e o número de crianças que utilizam o espaço, uma vez que, um número demasiado elevado de crianças poderá gerar ambientes conflituosos e confusos e um número demasiado baixo poderá dificultar experiências de interação e estimulação entre pares⁵².

Para além de se considerar a extensão do espaço disponível, é também necessário definir fronteiras claras entre diferentes zonas de brincar, veiculando-se uma lógica organizativa na forma como as diferentes áreas estão dispostas. A divisão de espaços irá permitir que experiências com características distintas decorram em simultâneo durante o tempo de brincar no exterior, considerando, por exemplo, que áreas pequenas e resguardadas favorecem o brincar social, entre duas e três crianças, e zonas amplas permitem a realização de atividades mais expansivas e em grande grupo, como correr ou jogar à bola⁵⁴. Neste sentido, espaços para atividades mais agitadas ou com um maior número de crianças devem estar separados de zonas propiciadoras de momentos de brincar mais tranquilo, em pequenos grupos ou individuais, evitando-se assim interrupções excessivas ou conflitos causados pela partilha de espaços ou materiais.

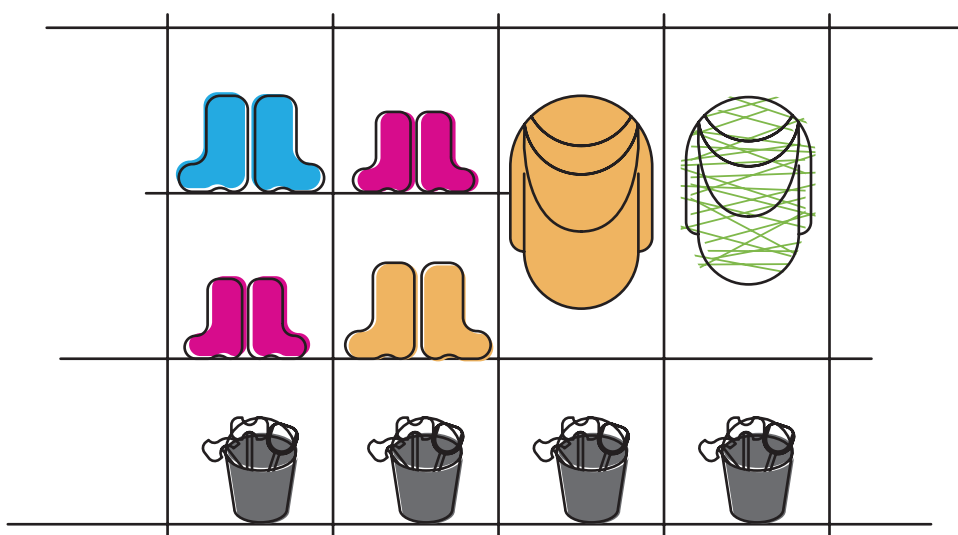
Acessibilidade

A definição de fronteiras não invalida o carácter permeável das diferentes áreas, compreendendo-se o espaço de brincar como um todo. O estabelecimento de fronteiras deve associar-se a preocupações relacionadas com a acessibilidade e a articulação entre espaços, promovendo-se a permeabilidade através de percursos que facilitem a mobilidade de crianças e objetos¹⁰. Para a criança, a possibilidade de circular de forma autónoma, encontrando trajetos sem saída, cruzamentos, túneis, escadas, etc., favorece o seu sentido de pertença ao espaço e o desenvolvimento de mapas mentais cada vez mais complexos à medida que descobre e explora o meio que a rodeia⁵⁵. Ainda, a articulação entre áreas deve também envolver espaços interiores, considerando a necessidade de garantir um ambiente educativo unificado, em que diferentes espaços se apoiam e influenciam mutuamente. Apesar de não se advogar uma transposição dos recursos existentes dentro da sala para o exterior e vice-versa, é pertinente possibilitar a livre circulação entre espaços, investindo-se em estratégias que facilitem esta comunicação¹⁶.



Manutenção e segurança

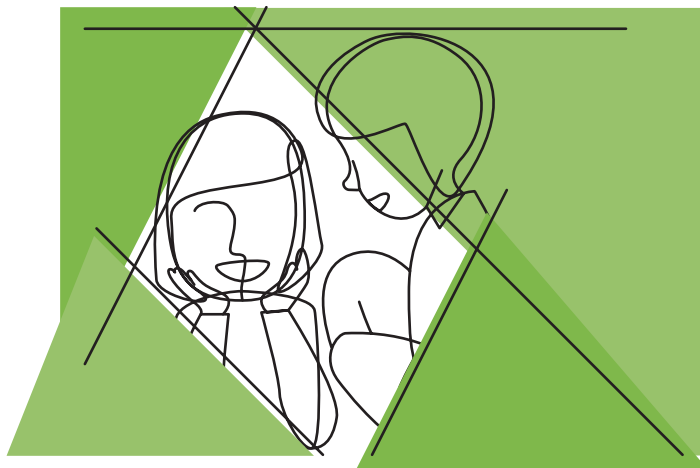
A organização física do espaço envolve também preocupações relacionadas com a sua manutenção e segurança. A adoção de um sistema de arrumação simples, funcional e eficiente irá facilitar a preservação de um aspeto cuidado e atrativo, evitando-se assim que um certo nível de desorganização, natural no espaço exterior, se torne excessivo e prejudicial para brincar⁶. O envolvimento da criança nas iniciativas de manutenção poderá também promover a sua autonomia e um sentido de ligação ao espaço²⁹. A opção por materiais duradouros, sustentáveis e respeitadores de normas de segurança básicas assume-se como outro aspeto-chave. Atendendo ao carácter imprevisível e em permanente transformação do espaço exterior, a avaliação da segurança das estruturas e materiais deve ser feita com regularidade. Importa também garantir condições físicas que ofereçam alguma proteção em situações atmosféricas adversas, através da criação de sombras, zonas abrigadas do vento, sistemas de drenagem de águas, etc⁵³.



Oportunidades de ação

Sem se desconsiderar a necessidade de garantir que o espaço exterior responde aos interesses e necessidades de cada criança, evitando-se modos de organização estandardizados, descontextualizados e distantes dos seus principais utilizadores, destacamos a importância de se criarem oportunidades de ação relacionadas com dimensões de conforto e proximidade, risco, socialização, movimento e exploração do meio.

Os espaços de conforto e privacidade podem constituir-se como refúgios, aos quais a criança recorre quando necessita de se afastar do restante grupo para encontrar alguma tranquilidade. Estes espaços também facilitam interações próximas com os adultos, através das quais emergem diálogos e brincadeiras fortalecedoras de maior cumplicidade⁵⁶.



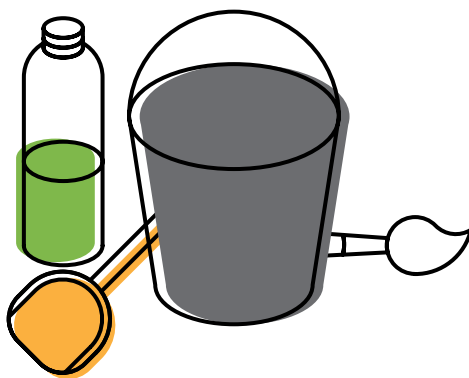
Por sua vez, o risco no brincar deve ser pensado em função de diferentes níveis de desenvolvimento, reconhecendo-se a singularidade de cada criança na forma como lida com os desafios⁵⁷. O brincar arriscado constitui-se como uma dimensão da infância que importa promover, sem se desconsiderarem preocupações com o bem-estar e a segurança. As experiências de risco oferecidas pelos espaços não devem ser nem demasiado difíceis, ao ponto de gerarem frustração, desmotivação ou perigo, nem demasiado fáceis, transmitindo uma mensagem implícita de desinteresse e desconsideração pelas capacidades da criança^{10,35,58}.



Na organização dos espaços é também necessário considerar a promoção de experiências positivas de socialização, em que as crianças possam usufruir da companhia dos outros de forma prazerosa, realizando atividades conjuntas que envolvam diálogo, cooperação e empatia. Para tal, importa que as estruturas e materiais existentes respondam a critérios de qualidade e quantidade. Num espaço rico em estímulos, onde a organização das diferentes áreas e materiais reflete os interesses dos seus utilizadores e o respeito pela iniciativa individual (e.g. possibilidade de circulação autónoma no espaço) será menos provável ocorrerem conflitos entre pares³¹.

Ainda, a criação de estímulos no espaço que articulem oportunidades de movimento e exploração do meio poderá concretizar-se através de áreas com diferentes tamanhos

(e.g. exíguas, amplas), delimitações (e.g. escondidas, abertas), superfícies (e.g. solo, areia, cimento, borracha) e topografias (e.g. montes, lombas, declives, rampas, escadas), bem como através de estruturas e materiais diversificados e em boas condições. As estruturas fixas, como escorregas, baloiços, barras, parede de escalada, entre outras, têm uma influência significativa na promoção de um brincar físico/motor^{59,60}. Por sua vez, casas na árvore, esconderijos, mesas e bancos, suscitam atividades de faz de conta e promovem vivências de maior conforto e familiaridade no espaço. A integração de elementos naturais através da presença de animais, plantas, paus, rochas, folhas, areia, solo, água, entre outros, pode ser compreendida como uma dimensão diferenciadora das experiências vividas no espaço exterior^{29,61}. Os materiais naturais podem constituir-se como importantes estímulos para a imaginação, pensamento divergente e capacidade de inventividade da criança, possuindo um nível de ambiguidade que permite diferentes interpretações e utilizações mediante o significado atribuído (e.g. ramos de árvore podem servir como espadas, lápis ou mastro de bandeira). Paralelamente, a disponibilização de objetos soltos será também uma opção enriquecedora do brincar ao ar livre, promovendo atividades mais duradouras, complexas e criativas⁶²⁻⁶⁴. Os objetos soltos podem ser descritos como elementos sem um fim definido, muito versáteis, facilmente manipuláveis e transportáveis, que permitem à criança atuar no espaço, transformando ou reinterpretando funções de objetos ou áreas, com vista a dar seguimento aos seus interesses⁶⁴. Elementos como caixas de cartão, tubos, pedaços de tecido, blocos de madeira, entre outros, constituem-se como exemplos deste tipo de material que, sendo pouco dispendioso e de fácil acesso, estimula diferentes iniciativas e explorações.



Estilo do adulto e rotinas

A atitude do adulto durante o brincar ao ar livre influencia de forma significativa o modo como o espaço é organizado e as oportunidades de aprendizagem que nele surgem⁶⁵⁻⁶⁷. Considerando que a intervenção do educador visa a promoção do desenvolvimento infantil através de uma ação pedagógica suscitadora de oportunidades para a exploração do meio, interação social, expressão de desejos e iniciativas pessoais, etc., a adoção de uma visão educativa sobre o exterior será fundamental para a concretização do potencial deste contexto. O envolvimento e entusiasmo demonstrados pelo adulto, bem como a atitude de respeito e confiança em relação à criança, afiguram-se como dimensões basilares para a qualidade das experiências no exterior, podendo até

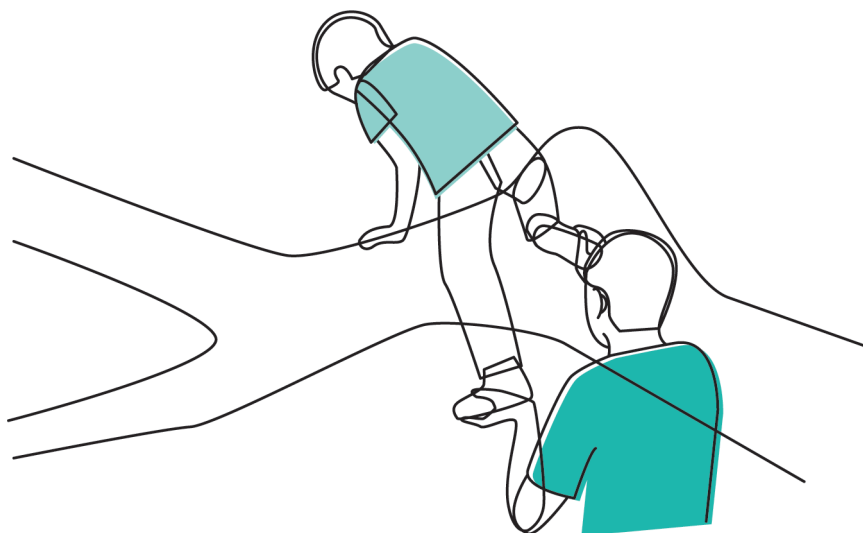
sobrepôr-se às características físicas do espaço^{9,68}. Durante o brincar ao ar livre, o adulto pode desempenhar um papel de organizador do contexto, criando desafios e estímulos que envolvam diferentes áreas do desenvolvimento/conhecimento, que atendam às necessidades das crianças e que respeitem princípios de articulação, funcionalidade, acessibilidade, etc.; um papel de observador, identificando interesses, sentimentos, dificuldades e forças de cada criança, obtendo assim dados sobre o modo como o espaço é interpretado e utilizado; ou um papel de promotor/mediador, apoiando a resolução de problemas, dialogando sobre as situações, oferecendo incentivos e segurança emocional⁶⁹. Estes três papéis (organizador, observador, promotor/mediador) devem funcionar de forma articulada e ponderada, encontrando-se um equilíbrio entre o envolvimento do profissional nas vivências da criança ao ar livre e a necessidade de dar espaço para que esta possa desenvolver iniciativas sozinha ou com os pares, usufruindo de momentos de autonomia e de autorregulação²⁹. Neste sentido, os adultos têm de estar muito atentos e sensíveis aos sinais das crianças, sintonizando a sua intervenção em função das necessidades identificadas⁶⁵. Podemos considerar que o envolvimento do adulto no brincar ao ar livre, através da adoção de uma atitude sensível, estimulante e promotora de autonomia será uma dimensão fundamental para o desenvolvimento de um espaço cativante, desafiador, seguro e responsivo.



Para uma organização interessante do espaço exterior importa também adotar uma visão flexível em torno da gestão das rotinas no contexto educativo. O tempo passado ao ar livre não deve ser visto como um simples momento de intervalo entre atividades mais estruturadas e dirigidas, entendendo-se que a concretização de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento exige tempo – tempo para a criança investir, explorar, experimentar, seguindo os seus interesses e reagindo aos estímulos do contexto⁶.

A participação ativa do adulto permite também dar sentido e coerência às experiências da criança, fortalecendo-se os processos de aprendizagem que estão implícitos durante o brincar. Neste âmbito, o seu olhar especializado revela-se importante para que seja possível fundamentar o trabalho desenvolvido junto de diferentes agentes educativos (e.g. famílias, colegas, chefias, membros da comunidade) e, desta forma, obter

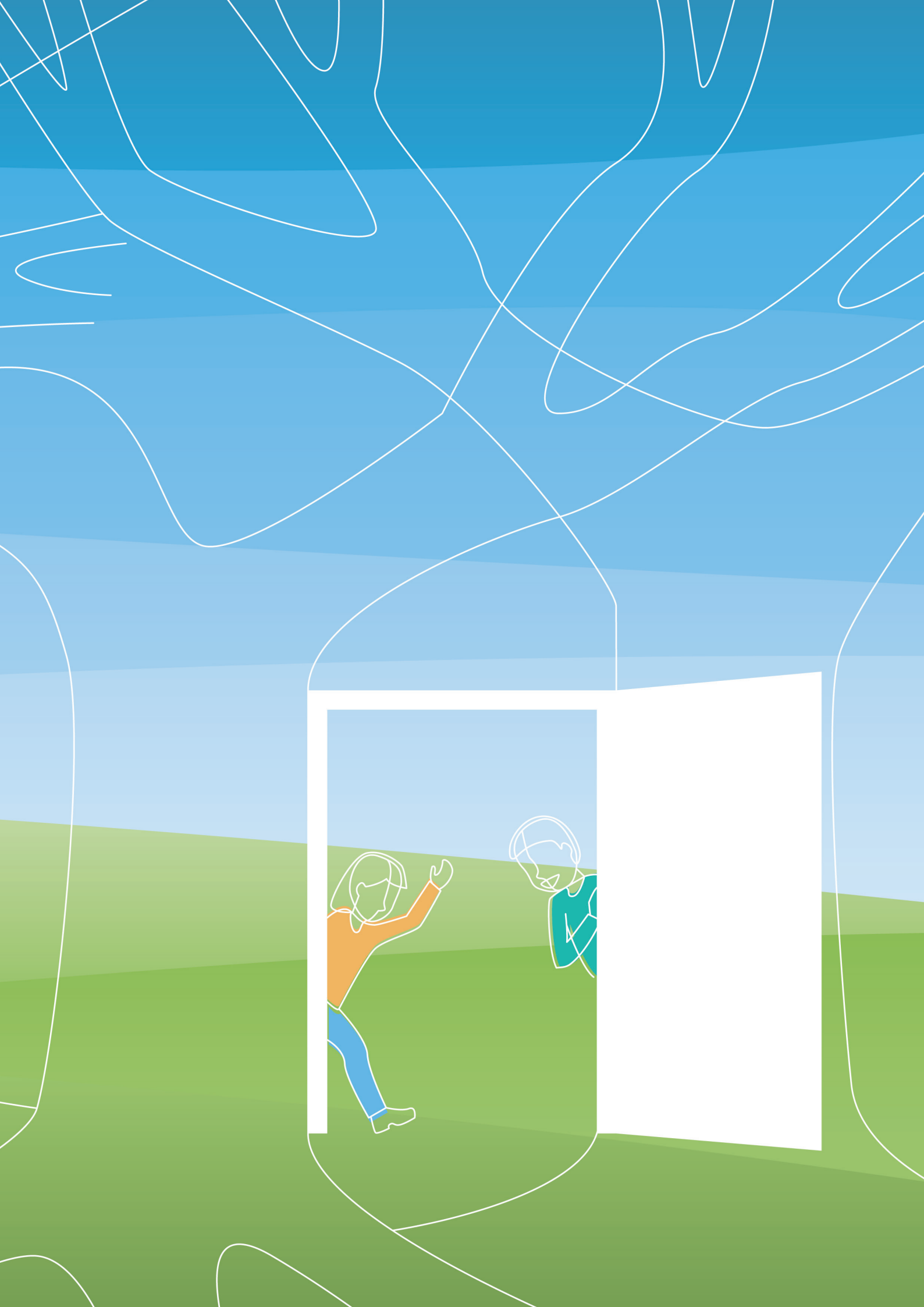
o reconhecimento e apoio institucional necessários para se desenvolverem iniciativas progressivamente mais articuladas e concertadas entre os principais contextos de vida da criança e respetivas figuras de referência⁶⁷.



Em síntese, para que o exterior funcione como um ambiente de aprendizagem de qualidade importa observar atentamente o brincar e procurar conhecer as necessidades das crianças, assumindo-se que será importante garantir um equilíbrio entre estruturas fixas, materiais soltos e elementos naturais e a sua boa articulação com os interesses dos seus utilizadores.

A organização do espaço exterior deve constituir-se como um processo sempre em aberto, que se vai moldando às descobertas, interesses e sugestões das crianças.

O GO-Exterior pretende facilitar esta tarefa de análise e intervenção.



3. GUIÃO DE UTILIZAÇÃO DO GO-EXTERIOR

O GO-Exterior foi pensado para ser aplicado em espaços exteriores educativos destinados a crianças entre os 2 e os 6 anos de idade (creche e jardim de infância). A utilização deste instrumento envolve a observação direta de um grupo de crianças e do/a educador/a de infância responsável, no espaço exterior, durante cerca de 60 minutos.

Sugerimos que o GO-Exterior seja preenchido por alguém que não pertence ao grupo observado. Se se entender utilizar este instrumento como forma de auto-avaliação (pelo educador de infância ou por outro profissional envolvido diretamente no trabalho com as crianças), importará assumir-se uma atitude aberta, autocrítica e reflexiva.

Quando existem diferentes espaços exteriores utilizados pelas crianças, mas separados fisicamente entre si, sugerimos que se observe primeiramente aquele que é utilizado com maior frequência. Para cada espaço deve ser aplicada uma grelha de observação.

O instrumento é composto por quatro partes (cf. Anexos):

1. Ficha de caracterização - em que se identifica o espaço observado, o número e a faixa etária das crianças que normalmente frequentam o espaço, o número de crianças e adultos do grupo analisado e a duração da observação;
2. Grelha de observação - composta por 36 itens, divididos em seis categorias de análise:
 - C1. Aparência global e identidade (3 itens)
 - C2. Dimensão (3 itens)
 - C3. Acessibilidade (7 itens)
 - C4. Manutenção e segurança (6 itens)
 - C5. Oportunidades de ação (8 itens)
 - C6. Estilo do adulto e rotinas (9 itens)
3. Grelha de classificação - em que se registam as classificações obtidas em cada categoria e a classificação média global. A partir destes dados torna-se

possível traçar um perfil de caracterização do espaço exterior, identificando-se áreas fortes e áreas fracas.

4. Plano de melhoria – a partir da grelha de classificação retiram-se informações importantes para a intervenção no espaço exterior. A partir dos itens apresentados no GO-Exterior, podem identificar-se objetivos de melhoria e conceberem-se iniciativas com vista à sua concretização. Para a implementação do plano importa também que se definam datas de realização das ações, considerando o período de vigência do plano (até à próxima avaliação com o GO-Exterior).

Sistema de pontuação e interpretação

A cotação da grelha de observação é feita em função de uma escala de três pontos em que:

- 0 corresponde a 'não se verifica';
- 1 a 'verifica-se parcialmente';
- 2 a 'verifica-se'.

Paralelamente, cada item possui um campo de observações, em que podem ser introduzidas informações adicionais. Nas situações em que é atribuído o nível 1 (verifica-se parcialmente), a realização de notas explicativas será particularmente relevante para justificar a classificação atribuída.

Os diferentes itens não necessitam de ser classificados segundo a ordem em que aparecem na grelha.

A classificação só deve ser atribuída quando se considerar que se possui a informação necessária para uma cotação rigorosa. Quando existem dúvidas sobre a classificação a atribuir, uma possível estratégia a adotar poderá ser o diálogo com os profissionais, no sentido de perceber as suas visões sobre a questão. Outra estratégia poderá ser a realização de observações mais frequentes e continuadas, com vista a obter-se uma leitura mais consistente da realidade (e.g. itens referentes a C6. Estilo do adulto e rotinas).

Ainda, aconselha-se o recurso à planta do espaço e a recolha de fotografias das principais áreas e/ou objetos observados para facilitar a posterior análise dos dados, a definição do plano de melhoria e a avaliação das intervenções realizadas.

Durante o período de recolha da informação, o observador não deve interromper ou interferir na dinâmica em curso, procurando adotar uma posição neutra ou o menos participativa possível.

A classificação máxima no GO-Exterior corresponde a 72 pontos, que se distribuem pelas seis categorias da seguinte forma:

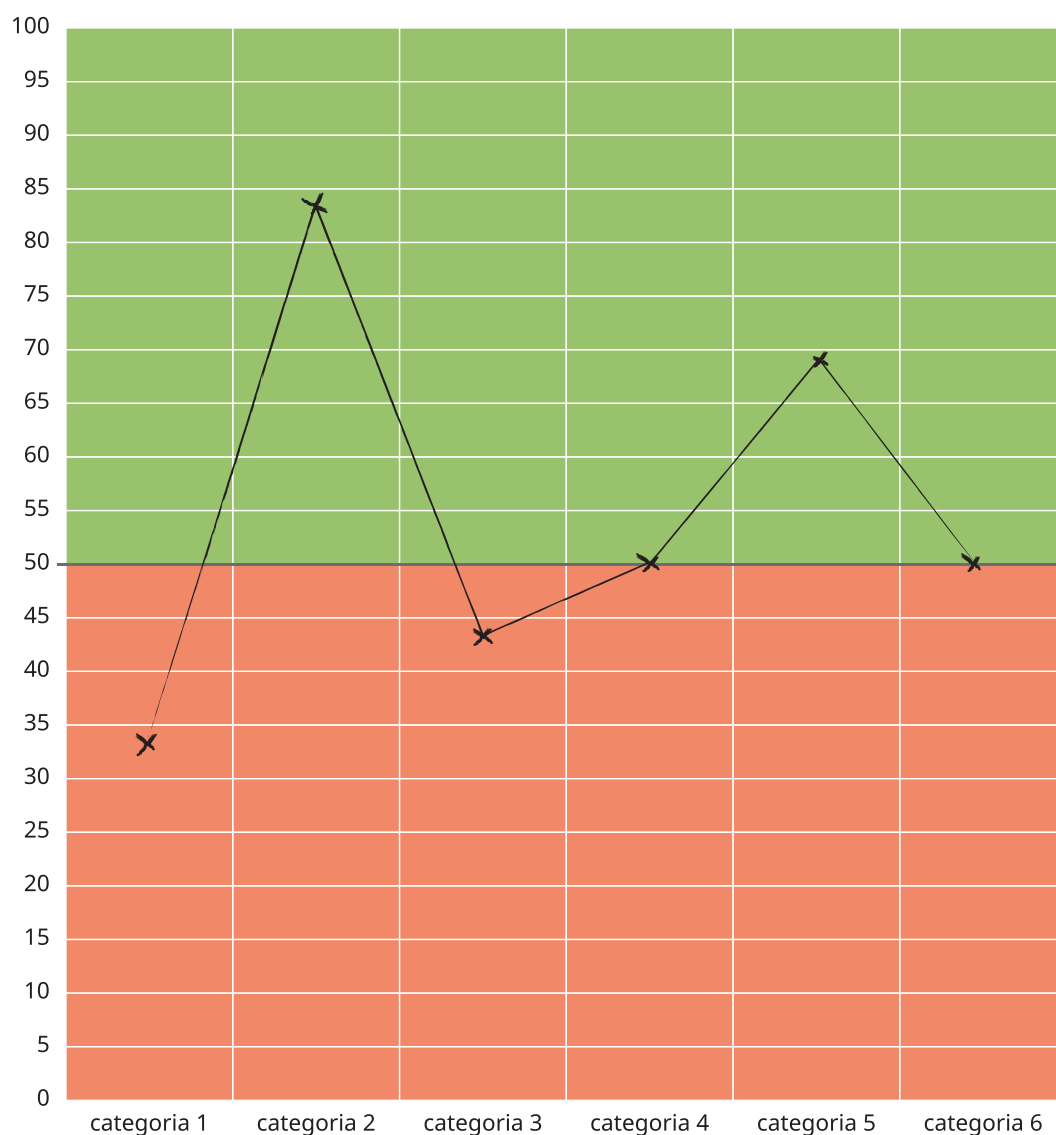
- C1. Aparência global e identidade – 6 pontos
- C2. Dimensão – 6 pontos
- C3. Acessibilidade - 14 pontos
- C4. Manutenção e segurança – 12 pontos
- C5. Oportunidades de ação – 16 pontos
- C6. Estilo do adulto e rotinas – 18 pontos

A partir do cálculo da pontuação percentual obtida em cada categoria pode ser obtido um valor médio das categorias de análise (Σ pontuações percentuais \div 6 categorias). Com este valor podemos proceder à caracterização geral do espaço (cf. exemplo apresentado na Figura 1). Se a **pontuação média global for superior a 50%** podemos considerar que o espaço apresenta condições que podem facilitar a concretização das potencialidades pedagógicas do brincar no espaço exterior. Estas condições vão desde o que se considera serem indicadores mínimos de qualidade (mais próximos dos valores de 50%) até um nível de excelência (valores percentuais mais elevados). Se a **pontuação média for igual ou inferior a 50%**, assume-se que o espaço apresenta condições inadequadas para a promoção do brincar ao ar livre, carecendo de intervenções de melhoria significativas para a criação de estímulos ricos e diversificados.

Esta divisão pretende facilitar a leitura do espaço, destacando o que se considera como inadequado/insuficiente e o que se considera como condições mínimas e de elevada qualidade. No entanto, importa também proceder a uma análise mais aprofundada das situações, atendendo às pontuações obtidas em cada categoria e às especificidades inerentes a cada contexto.

Poderá haver situações em que o espaço parece corresponder muito bem ao que se espera de uma organização rica e diversificada (pontuações percentuais mais elevadas), ainda que possam existir aspetos passíveis de melhoria; situações em que o espaço apresenta alguns aspetos em que são possíveis e desejáveis melhorias (pontuações acima mas relativamente próximas dos 50%); e situações em que o espaço é considerado pobre e monótono (com pontuações percentuais abaixo dos 50%), necessitando de esforços importantes para se tornar mais rico e diversificado (cf. Figura 1 e 2).

Na Figura 1, por exemplo, apresenta-se uma situação em que a classificação global é apenas ligeiramente superior a 50%. Neste caso, apesar da análise global apontar para a existência de condições mínimas de qualidade, podemos identificar aspetos que carecem de intervenções significativas, nomeadamente no que se refere à *aparência global e identidade* (categoria 1) e às condições de *acessibilidade* (categoria 3). Entre as restantes categorias, apesar da classificação ser mais elevada, poderá haver também espaço para melhorias, em função daquilo que se identifique como prioritário para a promoção do brincar ao ar livre. Neste âmbito, o plano de melhoria integrado no GO-Exterior ajudará a definir os principais pontos de ação e os passos a seguir para a concretização das mudanças.



Classificação percentual global:

$$C1_33\% + C2_83\% + C3_43\% + C4_50\% + C5_69\% + C6_50\% = 328 \div 6 = 55\%$$

Figura 1 – Exemplo de preenchimento do perfil de caracterização

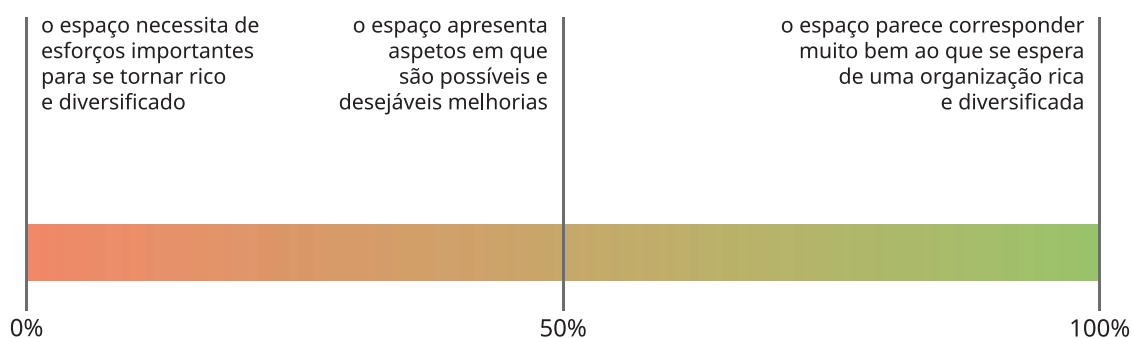


Figura 2 – Interpretação da classificação obtida no GO-Exterior a partir de nível mínimo de qualidade (> 50%)

4. NOTAS FINAIS

A criação de um espaço exterior interessante para brincar, potenciador de aprendizagens e experiências significativas para o desenvolvimento da criança, assume-se como um processo que exige tempo, disponibilidade para refletir e pensar de forma crítica, e abertura para ensaiar diferentes estratégias, aprendendo-se com os erros e os sucessos. Trata-se de uma tarefa exigente, que implica um esforço contínuo dos profissionais para conseguir manter o espaço permanentemente atrativo e responsivo às necessidades das crianças.

Assim, mais do que procurar soluções definitivas e implementar procedimentos rígidos para a dinamização do espaço, importa conhecer e respeitar princípios gerais relacionados com a promoção do brincar ao ar livre (propostos pelo GO-Exterior), procurando adaptá-los e potenciá-los a partir das características singulares de cada contexto. Como qualquer instrumento de análise e avaliação, o GO-Exterior oferece-nos uma visão simplificada e, como tal, redutora da realidade (que é de uma complexidade extrema, dificilmente captável através de uma grelha de observação). Significa que a caracterização fornecida poderá revelar-se insuficiente para “ler” o contexto na sua globalidade e complexidade, considerando especificidades inerentes ao espaço, aos seus utilizadores e suas culturas. No entanto, não deixa de ser um instrumento útil para apoiar e nortear a reflexão e ação de profissionais que compreendem a importância do brincar no exterior.

Sem se ignorarem dificuldades várias que se verificam em muitos contextos de educação de infância relacionadas, por exemplo, com a carência de recursos, a falta de pessoal técnico ou a antiguidade das infraestruturas ou equipamentos, apelamos a uma atitude proactiva e otimista por parte da comunidade educativa (profissionais, famílias e outros). A procura por estratégias que introduzam mudanças graduais na qualidade das experiências de brincar ao ar livre, através de processos de experimentação e de aprendizagem progressiva, poderão reforçar o espírito de equipa e potenciar a superação de obstáculos outrora entendidos como inultrapassáveis.

O GO-Exterior resulta de um trabalho de doutoramento⁷⁰ financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/ BD/ 112330/ 2015), desenvolvido na Universidade de Aveiro, junto do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF).

Para esclarecimentos, sugestões ou comentários relacionados com o GO-Exterior, por favor, contacte-nos através do e-mail goexterior.pt@gmail.com.

A versão digital do GO-Exterior está disponível em <https://doi.org/10.34624/822g-w564>.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Singer DG, Singer JL, D'Agostino H, DeLong R. Children's pastimes and play in sixteen nations. *Am J Play*. 2009;283-312.
2. Frost J. The changing culture of play. *Int J Play*. 2012;1(2):117-130. doi:10.1080/21594937.2012.698461
3. Ginsburg KR. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*. 2007;119(1):182-188. doi:10.1542/peds.2011-2953
4. McCurdy LE, Winterbottom KE, Mehta SS, Roberts JR. Using nature and outdoor activity to improve children's health. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care*. 2010;40(5):102-117. doi:10.1016/j.cpped.2010.02.003
5. Norðdahl K, Jóhannesson IÁ. 'Let's go outside': Icelandic teachers' views of using the outdoors. *Educ 3-13*. 2014;44(4):391-406. doi:10.1080/03004279.2014.961946
6. Bilton H, Bento G, Dias G. *Brincar Ao Ar Livre*. Porto: Porto Editora; 2017.
7. Kernan M, Devine D. Being confined within? Constructions of good childhood and outdoor play in early childhood education and care settings in Ireland. *Child Soc*. 2010;24:371-385.
8. Waite S. Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2-11 years. *J Adventure Educ Outdoor Learn*. 2010;10(2):111-126. doi:10.1080/14729679.2010.531087
9. Bento G, Portugal G. Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Rev Iberoam Educ*. 2016;72:85-104.
10. Tovey H. *Playing Outdoors. Spaces and Places, Risk and Challenges*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education; 2007.
11. Figueiredo A. Interação criança-espaço exterior em jardim de infância (tese de doutoramento não publicada). 2015.
12. Waite S. Outdoor learning for children aged 2-11: perceived barriers, potential solutions. In: ; 2009:15-18.
13. Maynard T, Waters J. Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*. 2007;27(3):255-265. doi:10.1080/09575140701594400
14. Ernst J. Early childhood educators' preferences and perceptions regarding outdoor settings as learning environments. *Int J Early Child Environ Educ*. 2014;2(1):97-125. doi:10.1080/13504622.2013.833596
15. Ernst J, Tornabene L. Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environ Educ Res*. 2012;18(5):643-664. doi:10.1080/13504622.2011.640749
16. Bilton H. *Outdoor Learning in the Early Years. Management and Innovation*. Oxon: Routledge; 2010.
17. Thomas F, Harding S. The role of play. In: White J, ed. *Outdoor Provision in the Early Years*. London: Sage Publications; 2011:12-22.
18. Maynard T, Waters J, Clement J. Moving outdoors: further explorations of 'child-initiated' learning in the outdoor environment. *Educ 3-13*. 2013;41(3):282-299. doi:10.1080/03004279.2011.578750
19. Waite S, Pratt N. Theoretical perspectives on learning outside the classroom: relationship between learning and place. In: Waite S, ed. *Children Learning Outside the Classroom*. London: Sage Publications; 2011:1-18.
20. Ballantyne R, Packer J. Introducing a fifth pedagogy: experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environ Educ Res*. 2009;15(2):243-262. doi:10.1080/13504620802711282
21. Silverman J, Corneau N. From nature deficit to outdoor exploration: curriculum for sustainability in Vermont's public schools. *J Adventure Educ Outdoor Learn*. 2017;17(3):258-273. doi:10.1080/14729679.2016.1269235
22. Maynard T, Waters J, Clement J. Child-initiated learning, the outdoor environment and the "underachieving" child. *Early Years*. 2013;33(3):212-225.
23. White J. *Playing and Learning Outdoors. Making Provision for High-Quality Experiences in the Outdoor Environment*. Oxon: Routledge; 2008.
24. Aasen W, Grindheim LT, Waters J. The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. *Educ 3-13*. 2009;37(1):5-13. doi:10.1080/03004270802291749

25. Wilson R. *Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. Oxon: Routledge; 2008. doi:10.4324/9780203119358
26. Stephenson A. Opening up the outdoors : Exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a centre. *Eur Early Child Educ Res J*. 2002;10(1):29-38.
27. Waite S, Rogers S, Evans J. Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play. *J Adventure Educ Outdoor Learn*. 2013;13(3):255-276. doi:10.1080/14729679.2013.798590
28. McClain C, Vandermaas-Peeler M. Social contexts of development in natural outdoor environments: children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. *J Adventure Educ Outdoor Learn*. 2015;16(1):31-48. doi:10.1080/14729679.2015.1050682
29. Kiewra C, Veselack E. Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *Int J Early Child Environ Educ*. 2016;4(1):70-95.
30. Robson S, Rowe V. Observing young children's creative thinking: engagement, involvement and persistence. *Int J Early Years Educ*. 2012;20(4):349-364. doi:10.1080/09669760.2012.743098
31. Canning N. The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts. *Eur Early Child Educ Res J*. 2010;18(4):555-566. doi:10.1080/1350239X.2010.525961
32. Neto C. A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In: Rodrigues D, Neto C, eds. *O Corpo Que (Des)Conhecemos*. Lisboa: Edições FMH; 2005:15-30.
33. Fjørtoft I. Landscape as playscape : the effects of natural environments on children's play and motor development. *Child Youth Environ*. 2004;14(2):21-44.
34. Dymont J, Bell A. Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Educ Res*. 2008;23(6):952-962. doi:10.1093/her/cym059
35. Little H, Eager D. Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *Eur Early Child Educ Res J*. 2010;18(4):497-513. doi:10.1080/1350293X.2010.525949
36. Sandseter E. Affordances for risky play in preschool: the importance of features in the play environment. *Early Child Educ J*. 2009;36:439-446. doi:10.1007/s10643-009-0307-2
37. Apter MJ. *Danger: Our Quest for Excitement*. Oxford: Oneworld; 2007.
38. Sandseter E. Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play? *Eur Early Child Educ Res J*. 2007;15(2):237-252. doi:10.1080/13502930701321733
39. OMS. *Adolescent Obesity and Related Behaviours: Trends and Inequalities in the WHO European Region, 2002-2014*. Copenhagen; 2017. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/339211/WHO_ObesityReport_2017_v3.pdf.
40. Cleland V, Crawford D, Baur LA, Hume C, Timperio A, Salmon J. A prospective examination of children's time spent outdoors, objectively measured physical activity and overweight. *Int J Obes*. 2008;32(11):1685-1693. doi:10.1038/ijo.2008.171
41. Smith L, Gardner B, Aggio D, Hamer M. Association between participation in outdoor play and sport at 10 years old with physical activity in adulthood. *Prev Med (Baltim)*. 2015;74:31-35. doi:10.1016/j.ypmed.2015.02.004
42. Mendes A, Aelenei D, Papoila AL, et al. Environmental and ventilation assessment in Child Day Care Centers in Porto: the ENVIRH Project. *J Toxicol Environ Health A*. 2014;77(14-16):931-943. doi:10.1080/15287394.2014.911134
43. Dirani M, Tong L, Gazzard G, et al. Outdoor activity and myopia in Singapore teenage children. *Br J Ophthalmol*. 2009;93(8):997-1000. doi:10.1136/bjo.2008.150979
44. Rose KA, Morgan IG, Ip J, et al. Outdoor activity reduces the prevalence of myopia in children. *Ophthalmology*. 2008;115(8):1279-1285. doi:10.1016/j.ophtha.2007.12.019
45. Söderström M, Boldemann C, Sahlin U, Mårtensson F, Raustorp A, Blennow M. The quality of the outdoor environment influences children's health - A cross-sectional study of preschools. *Acta Paediatr Int J Paediatr*. 2013;102(1):83-91. doi:10.1111/apa.12047
46. Bagot KL, Catherine F, Allen L, Toukhsati S. Perceived restorativeness of children's school playground environments : Nature , playground features and play period experiences. *J Environ Psychol*. 2015;41:1-9. doi:10.1016/j.jenvp.2014.11.005
47. Chawla L, Keena K, Pevac I, Stanley E. Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Heal Place*. 2014;28:1-13. doi:10.1016/j.healthplace.2014.03.001
48. Collado S, Staats H, Corraliza JA. Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *J Environ Psychol*. 2013;33:37-44. doi:10.1016/j.jenvp.2012.08.002

49. Martin P. Outdoor adventure in promoting relationships with nature. *Aust J Outdoor Educ.* 2004;8(1):20-28.
50. Chawla L. Life paths into effective environmental action. *J Environ Educ.* 1999;31(1):15-26. doi:10.1080/00958969909598628
51. Broom C. Exploring the relations between childhood experiences in nature and young adults' environmental attitudes and behaviours. *Aust J Environ Educ.* 2017;33(01):34-47. doi:10.1017/aee.2017.1
52. Shaw LG. Designing playgrounds for able and disabled children. In: Weinstein CS, David TG, eds. *Spaces for Children*. New York: Plenum Press; 1987:187-213.
53. Barreto AV, Valle M, Barreto FS. *Manual de Projecto: Arquitectura Paisagista*. Parque Escolar; 2009. http://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=916.
54. Hendricks BE. *Designing for Play*. Surrey: Ashgate Publishing Company; 2011.
55. Herrington S, Lesmeister C. The design of landscapes at child-care centres: Seven Cs. *Landsc Res.* 2006;31(1):63-82. doi:10.1080/01426390500448575
56. Waller T. 'The trampoline tree and the swamp monster with 18 heads': outdoor play in the Foundation Stage and Foundation Phase. *Educ 3-13.* 2007;35(4):393-407. doi:10.1080/03004270701602657
57. Smith SJ. *Risk and Our Pedagogical Relation to Children: On Playground and Beyond*. New York: State University of New York Press; 1998.
58. Bento G. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Rev Bras Educ.* 2017;22(69):385-403. doi:10.1590/s1413-24782017226920
59. Dahl A, Stigsdotter UK, Petersen LS, Refshauge AD. Play and behavior characteristics in relation to the design of four danish public playgrounds. *Child Youth Environ.* 2013;23(2):22-48.
60. Sugiyama T, Okely a. D, Masters JM, Moore GT. Attributes of child care centers and outdoor play areas associated with preschoolers' physical activity and sedentary behavior. *Environ Behav.* 2010;44(3):334-349. doi:10.1177/0013916510393276
61. Brussoni M, Ishikawa T, Brunelle S, Herrington S. Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *J Environ Psychol.* 2017;54:139-150. doi:10.1016/j.jenvp.2017.11.001
62. Herrington S, Studtmann K. Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environments. *Landsc Urban Plan.* 1998;42(2-4):191-205. doi:10.1016/S0169-2046(98)00087-5
63. Olsen H, Smith B. Sandboxes, loose parts, and playground equipment: a descriptive exploration of outdoor play environments. *Early Child Dev Care.* 2017;187(5-6):1055-1068. doi:10.1080/03004430.2017.1282928
64. Maxwell LE, Mitchell MR, Evans GW. Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: an observational study and design intervention. *Child Youth Environ.* 2008;18(2):36-60.
65. Davies M. The teacher's role in outdoor play: preschool teachers' beliefs and practices. *J Aust Res Early Child Educ.* 1997;1:10-20.
66. Humberstone B, Stan I. Outdoor learning: primary pupils' experiences and teachers' interaction in outdoor learning. *Educ 3-13.* 2011;39(5):529-540. doi:10.1080/03004279.2010.487837
67. Waller T. Adults are essential. In: White J, ed. *Outdoor Provision in the Early Years*. London: Sage Publications; 2011:35-44.
68. Stephenson A. Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years.* 2003;23(1):35-43. doi:10.1080/0957514032000045573
69. Perry J. *Outdoor Play: Teaching Strategies With Young Children*. New York: Teachers College Press; 2001.
70. Bento G. Espaços exteriores e organização pedagógica em educação de infância - políticas, projetos e práticas (tese de doutoramento não publicada). 2019.

A stylized illustration featuring a person in a green shirt and dark pants carrying a black bucket, walking on a green field. To the right, an orange tent is pitched, with three figures inside. A large, thin white tree trunk stands in the center, with its branches spreading across the top half of the image. The branches are adorned with several leaves, some of which are filled with a cross-hatch pattern. The background consists of horizontal bands of blue and green, suggesting a sky and a field respectively. The word "ANEXOS" is written in white capital letters across the middle of the image, positioned between the tree trunk and the tent.

ANEXOS

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

Identificação da Instituição		Data da observação ____/____/____	
Identificação do espaço observado			
Identificação do grupo observado			
Normalmente, o espaço é utilizado em simultâneo por quantas crianças (aproximadamente) e qual a sua faixa etária?	Quantas crianças integram o grupo observado?	Qual a faixa etária das crianças observadas?	Quantos adultos acompanham o grupo observado?
Tempo de observação			
Observação realizada por:			



GRELHA DE OBSERVAÇÃO

C1. Aparência global e identidade	Pontuação*	Observações
1. O espaço de brincar no exterior possui um aspeto cuidado e agradável (e.g. decoração com cores suaves e elementos naturais, materiais organizados e acessíveis, áreas divididas de forma clara).		
2. O espaço apresenta uma identidade própria, que espelha características e interesses dos utilizadores e o meio em que está inserido (e.g. existência de critérios específicos para a escolha de materiais e para a organização das áreas de brincar).	+	
3. O brincar nos espaços exteriores está previsto nos projetos, planos educativos e/ ou regulamento interno enquanto elemento identitário do contexto educativo.		
÷ 6 =		
Classificação percentual C1 ____ × 100 = ____ %		

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

C2. Dimensão	Pontuação*	Observações
<p>4. O espaço exterior possui uma dimensão adequada ao número de crianças que utilizam o espaço em simultâneo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O espaço exterior possui uma dimensão aproximada de _____ m². - Número de crianças que usualmente utilizam o espaço em simultâneo. _____ - Espaço disponível por criança (nº total de crianças ÷ área total) _____ 		Para avaliar a dimensão do espaço imaginar 20 crianças em idade pré-escolar/creche de mãos dadas, num círculo.
<p>5. Uma área grande, sem obstáculos, está disponível para atividades em grande grupo, como corridas, dança, jogos de grupo, etc.</p>	+	
<p>6. Áreas mais reservadas, propiciadoras de momentos de maior intimidade e conforto estão disponíveis (e.g. abrigos, zona com almofadas, cadeira de baloiço e redes).</p>		

÷ 6 =

Classificação percentual C2 _____ × 100 = _____ %

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

C3. Acessibilidade	Pontuação*	Observações
<p>7. No acesso à zona de brincar no exterior existe um espaço de transição (vestíbulo ou telheiro), onde são realizadas atividades de preparação das crianças (e.g. vestir casacos e calçar galochas) e/ou brincadeiras mais resguardadas.</p> <p>- Se existir uma área de transição, assinalar as suas características: Possui um espaço para sentar ____ Possui zonas de arrumação ____ Crianças podem aceder a este espaço de forma autónoma ____</p>		
<p>8. A sala de atividades pertencente ao grupo observado possui acesso direto à zona de brincar no exterior ou a um espaço de transição.</p>		
<p>9. Existem áreas de circulação amplas e bem definidas.</p>		
<p>10. Existem espaços dedicados à utilização de brinquedos com rodas, evitando-se que esta atividade prejudique outras brincadeiras paralelas.</p>		

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

<p>11. As crianças movimentam-se livremente entre diferentes espaços (e.g. transitam entre o interior e o exterior), existindo a possibilidade de separação do grupo e o afastamento do adulto.</p>		<p>Registrar os espaços que reúnem um maior número de crianças.</p>
<p>12. Os espaços de arrumação dos recursos de brincar no exterior são funcionais.</p>	<p>+</p>	
<p>13. Os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças.</p>		
<p>÷ 14 =</p>		
<p>Classificação percentual C3 ____ × 100 = ____ %</p>		

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

C4. Manutenção e segurança	Pontuação*	Observações
14. O espaço de brincar no exterior apresenta condições de segurança e higiene adequadas (e.g. delimitações físicas bem definidas e em boas condições; zonas de perigo devidamente sinalizadas; separação da zona de circulação automóvel; ausência de lixo).		
15. Existem procedimentos de manutenção implementados que garantem a arrumação e limpeza de espaços e materiais.	+	
16. O espaço exterior possui áreas que oferecem proteção em situações de sol e/ou chuva (e.g. toldos, telheiros, pérgulas, árvores).		

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

<p>17. As crianças possuem vestuário e equipamento adequados a diferentes condições atmosféricas (e.g. no Verão têm chapéus, protetor solar e garrafas de água, no Inverno têm gorros, galochas e fatos impermeáveis).</p>			
<p>18. As crianças são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidar do espaço (e.g. regar, plantar, arrumar).</p>	<p>+</p>		
<p>19. As regras e os limites associados ao brincar no espaço exterior são explicados às crianças e, sempre que possível, estas participam na sua definição.</p>			

÷ 12 =

Classificação percentual C4 ____ × 100 = ____ %

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

C5. Oportunidades de ação	Pontuação*	Observações
<p>20. O espaço exterior apresenta diferentes superfícies.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitens. Para cotar “verifica-se parcialmente” é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitens. - Devem ser consideradas apenas as superfícies que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registar a existência de outras áreas nas observações. <p>Piso de borracha ____</p> <p>Areia ____</p> <p>Erva ____</p> <p>Gravilha ____</p> <p>Casca de pinheiro ____</p> <p>Betonilha/Cimento ____</p> <p>Lajeado ____</p> <p>Relva ____</p> <p>Solo ____</p> <p>Outros ____</p>		
<p>21. O espaço exterior apresenta variações no relevo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar três ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos dois dos seguintes subitens. - Devem ser consideradas apenas as variações no relevo que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registar a existência de outras áreas nas observações. <p>Áreas planas ____</p> <p>Montes ____</p> <p>Declives/rampas ____</p> <p>Socalcos/degraus ____</p> <p>Buracos ____</p> <p>Túneis ____</p>	+	
<p>22. O espaço exterior possui estruturas fixas ou semifixas, relacionadas com diferentes tipos de brincar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitens. - Devem apenas ser consideradas as estruturas que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registar a existência de outros estímulos nas observações. <p>Escorrega ____</p> <p>Baloço ____</p> <p>Esconderijo ____</p> <p>Palco ____</p> <p>Estrutura para trepar ____</p> <p>Túnel ____</p> <p>Estrutura musical ____</p> <p>Barras ____</p> <p>Rampas ____</p> <p>Bancos ____</p> <p>Mesa ____</p> <p>Quadro ____</p> <p>Casinha ____</p> <p>Outras ____</p>		<p>Explicitar número e qualidade dos equipamentos</p> <p>Os equipamentos multifunções devem ser cotados em função das diferentes partes que os compõem.</p>

*0 - Não se verifica; 1 – Verifica-se parcialmente; 2 – Verifica-se

<p>23. O espaço contém zonas de brincar que incluem elementos naturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitens. - Devem apenas ser consideradas zonas que podem ser utilizadas pelas crianças e que têm um carácter permanente. Caso seja pertinente, referir a existência de outros estímulos nas observações. <p>Zona de areia ____</p> <p>Zona de terra ____</p> <p>Zona de água ____</p> <p>Arbustos, flores ou hortícolas ____</p> <p>Árvores (pelo menos duas) ____</p> <p>Animais (e.g. jardim de borboletas, terrário, casas de pássaros, bebedouros/comedouros para pássaros, galinheiro, coelheira) ____</p> <p>Outros ____</p>		<p>Descrever dimensão aproximada das zonas existentes.</p>
<p>24. Estão disponíveis diversos objetos em quantidade e em qualidade para as crianças utilizarem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar cinco ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos quatro dos seguintes subitens. - Os materiais observados podem ter um carácter permanente ou ocasional. <p>Blocos ____</p> <p>Mangueiras/tubos ____</p> <p>Panos ou pedaços de tecido ____</p> <p>Cordas ____</p> <p>Brinquedos de areia ____</p> <p>Brinquedos de água ____</p> <p>Bolas ____</p> <p>Arcos ____</p> <p>Recipientes variados (diferentes tamanhos e características) ____</p> <p>Pneus ____</p> <p>Carrinhos de mão ____</p> <p>Triciclos/Bicicletas ____</p> <p>Instrumentos de medida (e.g. réguas, fitas métricas, termómetro, pluviómetro) ____</p> <p>Lupa ____</p> <p>Catálogo/ grelhas de observação de animais e plantas ____</p> <p>Materiais de escrita/desenho (e.g. canetas, giz, tintas, papel) ____</p> <p>Instrumentos musicais ____</p> <p>Outros ____</p>	<p>+</p>	

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se



<p>25. Estão disponíveis materiais naturais em quantidade e em qualidade.</p> <ul style="list-style-type: none">- Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar cinco ou mais dos seguintes subitens.- Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos quatro dos seguintes subitens.- Os materiais observados podem ter um carácter permanente ou ocasional.- Se alguns materiais naturais surgirem espontaneamente no espaço, os itens só devem ser cotados se a sua utilização for reconhecida e promovida pelos profissionais. <p>Paus ____</p> <p>Água ____</p> <p>Areia ____</p> <p>Folhas ____</p> <p>Conchas ____</p> <p>Rochas ____</p> <p>Solo ____</p> <p>Pedaços de madeira ____</p> <p>Bolotas ____</p> <p>Pinhas ____</p> <p>Frutos ____</p> <p>Outros ____</p>		
<p>26. As crianças iniciam atividades de forma autónoma.</p>	+	Registrar atividades mais frequentes e iniciativas desenvolvidas pelos adultos para potenciar esse tipo de atividades.
<p>27. O espaço oferece desafios com níveis de dificuldade distintos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, criando assim oportunidades para o confronto com o risco (e.g. zonas para trepar altas e baixas; triciclos com e sem pedais).</p>		Identificar os desafios existentes.

÷ 16 =

Classificação percentual C5 ____ × 100 = ____ %

*0 - Não se verifica; 1 – Verifica-se parcialmente; 2 – Verifica-se

C6. Estilo do adulto e rotinas	Pontuação*	Observações
<p>28. As crianças brincam no espaço exterior com regularidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2), é necessário que as crianças brinquem no espaço exterior todos os dias, entre uma a duas vezes por dia, salvo em situações com condições atmosféricas muito desfavoráveis (e.g. tempestade com ventos e chuva muito fortes). - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1), é necessário que as crianças brinquem no espaço exterior todos os dias, pelo menos uma vez, salvo em situações com condições atmosféricas desfavoráveis ou quando é dada prioridade a outras atividades no interior. - Para cotar “não se verifica” (0), é necessário que as crianças apenas brinquem no espaço exterior cerca de duas a três vezes por semana (utilização ocasional). 		
<p>29. O tempo passado no espaço exterior apresenta uma duração adequada para o desenvolvimento de brincadeiras significativas e progressivamente mais complexas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2), é necessário que seja possibilitado um período contínuo de, pelo menos, duas horas. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1), o tempo passado no exterior é de uma a duas horas, em momentos repartidos ao longo do dia. - Para cotar “não se verifica” (0), o tempo passado no exterior é inferior a uma hora em período contínuo ou repartido ao longo do dia. 	+	
<p>30. Existe uma preocupação em partilhar e envolver as famílias na vivência do espaço exterior (e.g. realização de atividades conjuntas, partilha de fotografias e outros registos sobre as crianças, troca de materiais sobre o brincar no exterior).</p>		

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

<p>31. O adulto propõe atividades de carácter livre (as crianças podem ou não aderir), possibilitando-se outras iniciativas paralelas.</p>			
<p>32. O adulto procura estabelecer ligações entre o que acontece no interior e no exterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2), o tempo passado no exterior deve ser entendido como um momento de continuidade educativa e não como um intervalo, em que se verifica uma interrupção da intencionalidade pedagógica. 			
<p>33. O adulto promove a autonomia da criança e a cooperação entre pares (e.g. se possível, opta por não intervir em situações de conflito, atribui responsabilidades ajustadas ao nível de desenvolvimento das crianças, estimula a realização autónoma de pequenas tarefas, como vestir casacos e calçar galochas).</p>	+		
<p>34. O adulto mostra entusiasmo e satisfação durante o tempo passado ao ar livre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar analisar sinais relacionados com a expressão facial, olhar, entoação de voz, etc. 			

*0 - Não se verifica; 1 – Verifica-se parcialmente; 2 – Verifica-se

<p>35. O adulto apoia e acompanha as crianças durante o brincar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2), o adulto deve ter intervenções estimulantes, enriquecendo a atividade e/ou criando oportunidades de evolução da brincadeira (e.g. apoia e mostra interesse pelas descobertas das crianças, coloca questões, estimula o confronto com riscos e desafios). Ao assumir um papel de observador, recolhe informações úteis para uma intervenção pedagógica consequente. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1), o adulto oscila entre um papel de vigilante do brincar e de interveniente ativo. Apesar de ter alguma intervenção no exterior, a sua ação centra-se, predominantemente, no interior. - Para cotar “não se verifica” (0), o adulto assume que o tempo para brincar no espaço exterior é um momento de intervalo, no qual este apenas supervisiona aquilo que acontece, no sentido de evitar acidentes. 		
<p>36. A utilização de outros espaços exteriores pertencentes à comunidade acontece com regularidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2), as saídas da instituição ocorrem pelo menos uma vez por mês. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1), as saídas da instituição ocorrem de dois em dois meses. - Para cotar “não se verifica” (0), as saídas da instituição ocorrem raramente. 	<p>+</p>	

÷ 18 =

Classificação
percentual C6 ____ × 100 = ____ %

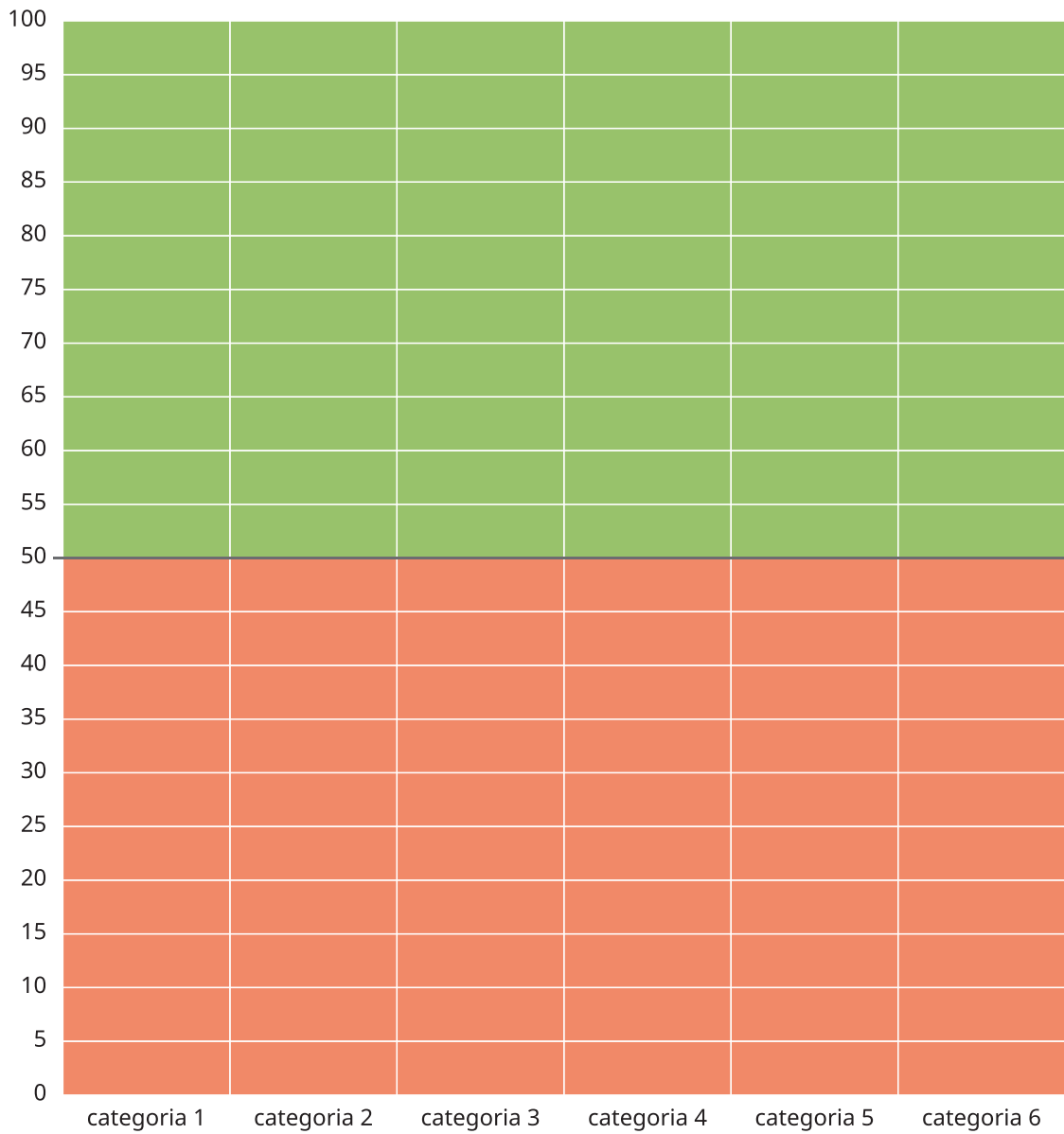
*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se



PERFIL DE CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR

Data de preenchimento: ____/____/____

Assinale as classificações obtidas em cada uma das categorias



Classificação percentual global:

C1 ____ + **C2** ____ + **C3** ____ + **C4** ____ + **C5** ____ + **C6** ____ = ____ ÷ 6 = ____

Classificação percentual global \leq **50%** - O espaço necessita de esforços importantes para se tornar rico e diversificado, assegurando condições mínimas de qualidade.
Classificação percentual global $>$ **50%** - O espaço apresenta alguns aspetos em que são possíveis e desejáveis melhorias e/ou parece corresponder muito bem ao que se espera de uma organização rica e diversificada.

PLANO DE MELHORIA (exemplo)

Objetivos	Iniciativas	Calendário
Identificar a categoria/item que se pretende melhorar	Identificar ações concretas que permitam concretizar o objetivo estabelecido	Identificar o período temporal para a realização das iniciativas
C2/It6. Áreas mais reservadas, propiciadoras de momentos de maior intimidade e conforto estão disponíveis (e.g. abrigos, zona com almofadas, cadeira de baloiço e redes).	<p>Construir um espaço abrigo com as crianças (esconderijo).</p> <p>Introduzir almofadas neste espaço e livros.</p> <p>Organizar momentos de leitura de histórias e de diálogos em pequenos grupos neste espaço.</p>	Outubro- Novembro
C3/It13. Os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças.	<p>Colocar os materiais para brincar em caixas plásticas, arrumadas no telheiro.</p> <p>Permitir o acesso livre aos materiais pelas crianças, conversando com elas sobre as regras de utilização e arrumação.</p>	Outubro
C4/It17. As crianças possuem vestuário e equipamento adequados a diferentes condições atmosféricas (e.g. no Verão têm chapéus, protetor solar e garrafas de água, no Inverno têm gorros, galochas e fatos impermeáveis).	<p>Conversar com as famílias sobre a necessidade de vestir as crianças com roupa confortável.</p> <p>Pedir para cada criança ter permanentemente na instituição fatos impermeáveis e galochas.</p>	Novembro
C5/It24. Estão disponíveis diversos objetos em quantidade e em qualidade para as crianças utilizarem.	<p>Introduzir lençóis velhos, caixas plásticas, utensílios de cozinha, pneus e cestos.</p> <p>Pedir a colaboração das famílias e da comunidade para a recolha destes materiais.</p>	Janeiro e fevereiro
<p>C6/It28. As crianças brincam no espaço exterior com regularidade.</p> <p>C6/It29. O tempo passado no espaço exterior apresenta uma duração adequada para o desenvolvimento de brincadeiras significativas e progressivamente mais complexas.</p>	<p>Permitir que as crianças circulem livremente entre o interior e o exterior através de um funcionamento pautado pela divisão do grupo e dos adultos responsáveis.</p> <p>Gerir as rotinas com maior flexibilidade e respeito pelos ritmos e necessidades de cada criança (antes do almoço ir à casa de banho em pequenos grupos, permitindo que as crianças que comem mais rápido ou que têm menos sono fiquem mais tempo a brincar no exterior).</p> <p>Garantir que as crianças estão bem equipadas para brincar no espaço exterior em dias frios.</p>	Fevereiro, março, abril

Data da próxima avaliação: abril (depois da Páscoa)



PLANO DE MELHORIA

Objetivos	Iniciativas	Calendário
Identificar a categoria/ item que se pretende melhorar	Identificar ações concretas que permitam concretizar o objetivo estabelecido	Identificar o período temporal para a realização das iniciativas

Data da próxima avaliação: _____

