

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

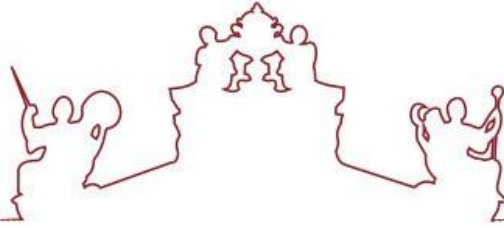
**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar:
Ludicidade e aprendizagens no espaço exterior**

Carina Capitão Janeiro

Orientadora | Clarinda de Jesus Banha Pomar

Évora 2020





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar:
Ludicidade e aprendizagens no espaço exterior**

Carina Capitão Janeiro

Orientadora | Clarinda de Jesus Banha Pomar

Évora 2020



Constituição do Júri

Presidente de Júri:

Prof^a Doutora Ângela Maria Paiva Balça (U.E.)

Arguente:

Prof^a Doutora Ana Artur Marques (U.E.)

Orientadora:

Prof^a Doutora Clarinda de Jesus Banha Pomar (U.E.)



“[...] A roupa suja lava-se,
os resfriados passam,
as feridas curam-se,
os sapatos rotos substituem-se,
mas a infância não volta.
Nunca mais.”

(Vera Lúcia Arreigoso, 2019, *in* Vidas Extra Expresso)



Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora e reporta-se à investigação-ação que foi desenvolvida com o objetivo de analisar, compreender, intervir e refletir sobre os espaços exteriores educativos, na dimensão pedagógica e lúdica, considerando as suas potencialidades para o desenvolvimento global das crianças.

Os espaços exteriores são reconhecidos por estimularem brincadeiras, jogos e possibilitarem interações sociais e com o meio que fomentam as aprendizagens das crianças e o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas sociais e emocionais. Neste pressuposto, efetuou-se uma intervenção que pretendeu melhorar a qualidade do ambiente educativo, valorizar as aprendizagens, as competências e a participação ativa das crianças, recorrendo à dinamização de propostas e a um projeto de intervenção no recreio do colégio. Utilizaram-se como instrumentos de recolha e análise de dados a Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale - Movement/Play*, entrevistas, planificações diárias e semanais da PES, notas de campo da observação participante, registos escritos do caderno de formação e registos fotográficos e em vídeo.

Da análise dos resultados concluiu, em termos gerais, que a intervenção possibilitou melhorias no ambiente educativo tendo a atitude dos/as educadores/as um papel decisivo na construção e dinamização de experiências significativas para as crianças nos espaços exteriores.

Palavras-chave: Desenvolvimento da criança; Espaços exteriores; Ludicidade; Creche; Educação Pré-escolar; Prática de Ensino Supervisionada.

Supervised Teaching Practice in Pre-School Education: Play and learning in outdoors

Abstract

This report is part of the Supervised Teaching Practice of the Masters in Pre-School Education of the University of Évora and refers to the action-research that was developed with the aim of analyzing, understanding, intervening and reflecting on the educational exterior spaces, in the pedagogical and playful dimension, considering their potential for the global development of children.

The outdoor spaces are recognized for stimulating play, games and enabling social and environmental interactions that foster children's learning and the development of motor, cognitive, social and emotional skills. Under this assumption, an intervention was carried out to improve the quality of the educational environment, valuing the learning, skills and active participation of children, using the dynamics of proposals and an intervention project in the school playground. Data collection and analysis tools were used in the Early Childhood Environment Rating Scale - Movement/Play, interviews, daily and weekly PES planning, field notes of the participant observation, written records of the training book and photographic and video records.

From the analysis of the results, I conclude, in general terms, that the intervention made possible improvements in the educational environment, having the attitude of the educators a decisive role in the construction and dynamization of significant experiences for children in the exterior spaces.

Keywords: Child development; Outdoor spaces; playfulness; Nursery; Pre-school education; Supervised Teaching Practice.

Agradecimentos

A concretização deste relatório marca a conclusão de mais uma etapa relevante na minha vida académica e pessoal. Contudo, não percorri este caminho sozinha, tendo o apoio dos meus familiares, amigos e profissionais, que me motivaram, aconselharam, orientaram, ouviram, apoiaram e comigo colaboraram. Deste modo, quero exprimir-lhes algumas palavras de agradecimento.

Aos meus Pais, que apesar da distância que nos separava, incansavelmente, colocaram ao meu dispor diferentes meios, para que conquistasse esta etapa. Sem dúvida que o mérito desta conquista o divido com eles, por me terem ajudado a concretizar este sonho. Obrigada pelos esforços, e por acreditarem em mim.

À minha Irmã Gémea, pelo apoio incondicional, por me motivar a seguir o meu sonho de infância, e paciência pelo meu desacordo com os “pormenores da informática”.

À minha Avó Luísa, pelas horas passadas ao telemóvel, que encurtaram distâncias, pelas palavras sábias nos momentos complicados. Sobretudo, por me fazer acreditar que a minha vida profissional seria muito risonha.

Aos restantes familiares, que sempre me incentivaram e acreditaram nas minhas capacidades.

À Orientadora deste relatório, Professora Doutora Clarinda Pomar, por ter aceite o meu desafio, pela forma como orientou, cooperou e ensinou durante o desenvolvimento deste estudo. A sua disponibilidade, ânimo, incentivo, interesse e boa disposição foram essenciais nos momentos mais críticos, deste processo.

Às Professoras Orientadoras da PES em Creche e Educação Pré-Escolar, respetivamente, a Professora Doutora Ana Artur e a Professora Doutora Isabel Fialho, pelas críticas construtivas, pela dedicação com que me orientaram, enquanto aluna estagiária, pelo apoio e palavras de estímulo.

Às Educadoras Cooperantes Ana Rita e Dora, pela paciência, pelo apoio, pelo dinamismo, por me terem dado a oportunidade e autonomia de explorar as minhas capacidades; às Auxiliares de Ação Educativa Ana, Célia, Lisa, e Gertrudes, pelos seus preciosos auxílios; à Coordenadora Pedagógica do Colégio Raquel, por me ter facultado informações e participado nesta investigação; Importa agradecer a todos os outros funcionários do Colégio, por me terem acolhido e recebido de “braços abertos”.

Às principais intervenientes neste estudo, as crianças, pelo acolhimento caloroso durante este desafio, pelos sorrisos contagiantes, pelo carinho, pela relação de confiança construída, pelas questões pertinentes, pelas experiências de aprendizagem que me fortaleceram profissionalmente e pessoalmente. Um agradecimento especial a todas as famílias destas crianças, pelo envolvimento e colaboração ao longo deste estudo.

Aos Docentes Universitários da Licenciatura em Educação Básica (IPBEJA), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (UÉ), e aos/às Educadores/as e Professores/as, que contribuíram de igual forma para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às minhas colegas e amigas do Mestrado em Educação Pré-Escolar, em especial, à Patrícia e à Diana, por escutarem as minhas inquietações, pelos momentos únicos, divertidos e caricatos que passámos, e recordamos com saudades.

Obrigada a todos aqueles que, na impossibilidade de intitulá-los, ajudaram a construir o meu percurso académico.

Índice

RESUMO	I
ABSTRACT	II
AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE.....	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE APÊNDICES.....	XII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XIII
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS	XIV
INTRODUÇÃO	1
1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1 O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA DOS 0 AOS 6 ANOS	3
1.1.1 <i>Condicionantes do desenvolvimento motor</i>	9
1.2 O CONTEXTO EDUCATIVO E A SUA RELEVÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA	11
1.2.1 <i>Metodologia de Trabalho de Projeto</i>	11
1.2.2 <i>Modelo Curricular High-Scope</i>	14
1.2.3 <i>Objetivos da Educação Física na Educação Pré-escolar</i>	17
1.2.4 <i>Potencialidades integradoras da educação física</i>	19
1.2.5 <i>O papel do/a educador/a como influenciador/a e mediador/a no desenvolvimento motor</i> .	20
1.2.6 <i>A participação das famílias</i>	22
1.3 LUDICIDADE E APRENDIZAGENS NO ESPAÇO EXTERIOR	23
1.3.1 <i>Ludicidade e Jogo</i>	23
1.3.2 <i>Os recreios como espaços educativos</i>	26
1.3.3 <i>Benefícios dos recreios para o desenvolvimento da criança</i>	29
1.3.4 <i>Legislação Portuguesa dos espaços recreio</i>	30
1.3.5 <i>O risco e a segurança nos espaços de recreio</i>	31
1.3.6 <i>A participação das crianças no planeamento dos espaços exteriores</i>	34
2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	36
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO INFANTIL	36
2.2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE	40
2.2.1 <i>Caraterização do grupo da Sala de Creche</i>	40
2.2.2 <i>Organização do espaço e materiais</i>	42
2.2.3 <i>Organização do tempo</i>	47
2.3 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	48
2.3.1 <i>Caraterização do grupo da Sala de Jardim de Infância 1</i>	48
2.3.2 <i>Organização do espaço e materiais</i>	50
2.3.3 <i>Organização do tempo</i>	53

3	DIMENSÃO INVESTIGATIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	55
3.1	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E O/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA COMO INVESTIGADOR/A	55
3.2	EXPLICITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA A INVESTIGAR E JUSTIFICAÇÃO DA SUA RELEVÂNCIA	57
3.2.1	<i>Objetivos</i>	58
3.3	RECOLHA DE DADOS	58
3.3.1	<i>Tipo de instrumento de recolha de dados</i>	58
3.3.1.1	Planificações	59
3.3.1.2	Observações	60
3.3.1.2.1	Registos escritos – Caderno de formação - Notas de Campo	60
3.3.1.2.2	Registos fotográficos e audiovisuais (vídeos)	61
3.3.1.3	Subescala da Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) - Movement/Play	61
3.3.1.4	Entrevistas	62
3.4	A INTERVENÇÃO NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	63
3.4.1	<i>Propostas em contexto de Creche</i>	64
3.4.1.1	Propostas em sala	65
3.4.1.1.1	Proposta 1 - Brincadeiras com caixas de cartão e bolas	65
3.4.1.1.1.1	Análise da proposta	66
3.4.1.2	Propostas no recreio	68
3.4.1.2.1	Proposta 1 – Brincadeiras com areia	68
3.4.1.2.1.1	Análise da atividade	70
3.4.1.2.2	Proposta 2 – Semear alpista	72
3.4.1.2.2.1	Análise da proposta	73
3.4.1.2.3	Proposta 3 – Brincadeiras com água e objetos	74
3.4.1.2.3.1	Análise da atividade	76
3.4.1.3	Propostas na natureza	77
3.4.1.3.1	Proposta 1 – Visita de estudo à Quinta Pedagógica do Pomarinho – Évora	77
3.4.1.3.1.1	Análise da proposta	80
3.4.1.4	Saídas à comunidade envolvente	82
3.4.1.4.1	Proposta 1 – Brincadeiras no Jardim da Antiga Central Elevatória de Água	82
3.4.1.4.1.1	Análise da atividade	84
3.4.2	<i>Propostas em contexto de Educação Pré-Escolar</i>	85
3.4.2.1	Propostas em sala	86
3.4.2.1.1	Metodologia de Trabalho de Projeto - Projeto do Pátio de Cimento	86
3.4.2.1.1.1	Contextualização da amostra	86
3.4.2.1.1.2	Descritivo analítico das fases do desenvolvimento do projeto	89
3.4.2.1.1.3	Reflexão final	108
3.4.2.2	Propostas no recreio	110
3.4.2.2.1	Proposta 1 - Descobrir a sombra	110
3.4.2.2.1.1	Análise da proposta	112
3.4.2.2.2	Proposta 2 - Dança de Outono	113
3.4.2.2.2.1	Análise da atividade	114
3.4.2.3	Saídas à comunidade envolvente	116
3.4.2.3.1	Proposta 1 - Apanhar folhas de Outono	116
3.4.2.3.1.1	Análise da proposta	117
3.4.2.3.2	Proposta 2 - Saída de S. Martinho	119
3.4.2.3.2.1	Análise da atividade	120
3.4.2.3.3	Proposta 3 - Piquenique na Fundação Eugénio de Almeida	122
3.4.2.3.3.1	Análise da proposta	124
4	ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO E SEUS RESULTADOS	126

4.1	ANÁLISE DA SUBESCALA EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENT RATING SCALE (ECERS) - MOVIMENTO-JOGO	126
4.1.1	Contexto de Creche.....	126
4.1.2	Alterações no espaço da Sala de Creche.....	127
4.1.3	Contexto de Educação Pré-Escolar	133
4.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	135
4.2.1	Conceções sobre o espaço interior.....	136
4.2.2	Conceções sobre os espaços exteriores	137
4.2.3	Papel do/a Educador/a.....	137
4.2.4	Os materiais e segurança dos espaços exteriores do Colégio.....	138
4.2.5	Propostas de alterações/ melhoria dos espaços exteriores da Instituição	140
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
	APÊNDICES.....	155
	ANEXOS	179

Índice de Figuras

Figura 1 – Fases e estádios do desenvolvimento motor.....	4
Figura 2 - Estereotípias rítmicas mais comuns (Barreiros & Cordovil, 2014b, p.78).....	6
Figura 3 - "Roda da Aprendizagem" High-Scope de bebés e crianças (Post, J. & Hohmann, M., 2011, p.11).	15
Figura 4 - Espaço de recreio do 1º andar.	37
Figura 5 - Espaço de recreio coberto.....	38
Figura 6A e 6B – Estrutura dos escorregas no espaço de recreio semicoberto.....	38
Figura 7A e 7B - Espaço de recreio polivalente.....	39
Figura 8 - Espaço de exterior (Área de areia e água).	39
Figura 9 - Entrada da Sala de Creche.....	43
Figura 10 – Área das mesas na sala das atividades propostas e das refeições.....	43
Figura 11 - Área do tapete.	45
Figura 12 - Planta da Sala de Creche, antes da intervenção.	46
Figura 13 - Entrada da Sala de Jardim de Infância 1.	50
Figura 14 - Sala das atividades propostas e das pequenas refeições.	50
Figura 15 - Área do tapete.	51
Figura 16 - Planta da Sala de Jardim de Infância 1.....	52
Figura 17 - As crianças dentro de uma caixa com bolas.	66
Figura 18 - Um túnel feito pelas crianças.....	67
Figura 19 - Síntese da atividade no “Jornal de Notícias da Sala de Creche”.....	67
Figura 20 - O B. (3:0) a esconder uma concha.	70
Figura 21 - O A.C (2:6) e a M. R. (2:7) a encherem um balde com areia.....	71
Figura 22 - Resumo da atividade no “Jornal de Notícias da Sala de Creche”.....	71
Figura 23 - A M. C. (2:0) e o L. (2:7) observando a terra.....	73
Figura 24 - O L. (2:7) mexendo nas sementes de alpista.	74
Figura 25 - A M. R. (2:9) a mostrar a sua descoberta.....	76
Figura 26 - O S. T. (3:3) a fazer sopa.....	76
Figura 27 - A M. (2:11) a brincar com a garrafa de esguicho.	77
Figura 28 - A M. C. (2:0) a ajudar a C. (1:11) a despejar o copo.....	77
Figura 29 - O R. (2:1) a comunicar as suas observações.	81
Figura 30 - A M. C. (2:1) fazendo festinhas à gata.	81

Figura 31 - Algumas crianças a brincarem no escorrega.....	82
Figura 32 - O M.L. (2:4) saltando em cima das folhas secas das árvores.....	84
Figura 33 - O grupo a explorar a terra do jardim.....	84
Figura 34 - Descrição da atividade no Jornal de Notícias da Sala de Creche.....	85
Figura 35- Conhecimentos prévios das crianças acerca de cada área.....	90
Figura 36 - Discussão das várias ideias para a renovação do Pátio de Cimento.....	91
Figura 37 - Organização das áreas do projeto do Pátio de Cimento.....	91
Figura 38 - Evidências do Pátio de Cimento.....	92
Figura 39 - Sugestões de construções para o Pátio de Cimento.....	93
Figura 40 - Propostas de materiais para o Pátio de Cimento.....	94
Figura 41 - Pareceres de apoios para o Pátio de Cimento.....	95
Figura 42 - Informação aos encarregados de educação sobre o Projeto do Pátio de Cimento..	95
Figura 43 - O G.P. (4:0), o B.A. (4:2) e o G.M. (3:11) pintando a caixa.....	96
Figura 44 - O A.C. (3:2) e o S.T. (3:9) pintando um pedaço de cartão.....	96
Figura 45 - A M.P. (4:10) e a S.M. (4:9) pintando o futuro o parque de estacionamento.....	97
Figura 46A, 46B e 46C - O grupo da "Florista" pintando caixas de ovos.....	97
Figura 47 - G.M. (4:5) e o G.P. (4:0) desenhando as riscas.....	97
Figura 48 - O B.A. (4:2) e o G.P. (4:0) escrevendo no computador.....	98
Figura 49 - A M.P. (4:10) e a S.M. (4:9) na construção das escovas de limpeza.....	98
Figura 50A, 50B e 50C - O B.A. (4:2), S.T. (3:9) e o B. (3:7) concluindo o carro da polícia.....	98
Figura 51 - O G.M. (4:6) e o G.P. (4:1) pintando a esquadra.....	98
Figura 52A e 52B - A M.P. (4:9) terminando a lavagem automática dos carros.....	99
Figura 53 - A M. (3:6) e o S.M. (4:10) pintando as estradas.....	99
Figura 54 - A M. (3:6) e o R. (4:8) colando os traços das estradas.....	100
Figura 55 - A K. (4:8), a M.R. (3:3) e a M.X. (4:8) elaborando os animais para a loja.....	100
Figura 56A, 56B e 56C - O R. (4:8), a M.P. (4:11), e a S.M. (4:10) desenhando e recortando os sinais de trânsito.....	101
Figura 57 - O A.G. (3:2) e o G.P. (4:0) pintando a prisão.....	101
Figura 58 - O B.A. (4:3) e a M.P. (4:11) pintando os pés das mesas.....	101
Figura 59 - O S.R. (2:11) e o R. (4:8) pintando as ferramentas da oficina.....	102
Figura 60A e 60B - As crianças fazendo os crachás da polícia.....	102
Figura 61 - O S.T. (3:10) construindo um walkie talkie.....	103
Figura 62A e 62B - As crianças elaborando as flores artificiais.....	103

Figura 63 - Avaliação do projeto pelas crianças.....	105
Figura 64 - Planeamento da divulgação do projeto.....	106
Figura 65A, 65B, 65C e 65D - As crianças brincando com os seus brinquedos.....	107
Figura 66A e 66B - Apresentação do projeto aos familiares.....	107
Figura 67 - Comunicações dos convidados.....	108
Figura 68 - O B. (3:5) a descobrir a sua sombra.....	112
Figura 69 - As crianças a brincarem com as suas sombras.....	112
Figura 70 - O B.A. (4:0) e a K. R. (4:7) a descobrirem os tamanhos das suas sombras.....	112
Figura 71 - Memorização da coreografia "Dança de Outono, in Cantar Juntos 2", em grande grupo.....	115
Figura 72 - As crianças brincando com as folhas secas.....	115
Figura 73 - Um grupo de crianças a apanhar folhas secas, junto aos cavalos.....	118
Figura 74 - Relato da atividade no "Jornal de Notícias da Sala de Jardim de Infância 1".....	118
Figura 75 - A caminho da Praça do Giraldo - Évora.....	121
Figura 76 - O S.T. (3:8) a descascar uma castanha.....	121
Figura 77 - O A. G. (3:0) saboreando uma castanha.....	121
Figura 78 - Narração da saída no "Jornal de Notícias da Sala de Jardim de Infância 1".....	122
Figura 79 - Planeamento do piquenique.....	122
Figura 80 - As crianças a lançarem, rodeadas por convenções escritas.....	124
Figura 81 - O grupo visualizando a Jukebox, e escutando as suas músicas.....	124
Figura 82 - Planta da Sala de Creche, antes da reorganização.....	128
Figura 83 - Planta da Sala de Creche, depois da reorganização.....	128
Figura 84 - Reorganização da sala de atividades/refeições.....	129
Figura 85 - Novo espaço do tapete.....	129
Figura 86 - Casinhas das famílias.....	129

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Principais movimentos reflexos infantis (adaptado de Barreiros & Cordovil, 2014b, p.76).	6
Tabela 2 - Fases de desenvolvimento de um projeto (adaptado de Katz, L., & Chard, S., 2009).	13
Tabela 3 - Síntese das atividades em contexto de Creche.....	64
Tabela 4 - Planeamento da proposta “Brincadeiras com caixas de cartão e bolas”	65
Tabela 5 - Planeamento da atividade “Brincar com areia”	68
Tabela 6 - Planeamento da proposta “Semear alpista”	72
Tabela 7 - Planeamento da atividade “Brincadeiras com água e objetos”	75
Tabela 8 - Planeamento da proposta “Visita de estudo à Quinta Pedagógica do Pomarinho – Évora”	78
Tabela 9 - Planeamento da atividade “Brincadeiras no Jardim da Antiga Central Elevatória de Água”	83
Tabela 10 - Resumo das atividades em contexto de Educação Pré-Escolar	86
Tabela 11 - Planeamento da proposta “Descobrir a sombra”	110
Tabela 12 - Planeamento da atividade “Dança de Outono”	113
Tabela 13 - Planeamento da proposta “Apanhar folhas de Outono”	116
Tabela 14 - Planeamento da atividade “Saída de S. Martinho”	119
Tabela 15 - Planeamento da proposta “Piquenique na Fundação Eugénio de Almeida”	123

Índice de Apêndices

Apêndice I - Exemplos de Planificações semanais em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar	156
Apêndice II - Exemplos de Planificações diárias em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar	159
Apêndice III - Guião de Entrevista das Educadoras de Infância Cooperantes	165
Apêndice IV - Guião de Entrevista da Coordenadora Pedagógica	170
Apêndice V - Alguns desenhos das ideias das crianças para o projeto do Pátio de Cimento... ..	175

Índice de Anexos

Anexo I - Subescala da Early Childhood Environment Rating Scale [ECERS] - Movement/Play	180
--	------------

Lista de acrónimos e siglas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente Relatório orientou-se a partir das minhas observações críticas e reflexivas, nos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, acerca do espaço exterior. Ocasionalmente um estudo de Investigação-Ação, junto das crianças, onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A problemática desta investigação ergueu-se durante a fase de observação da PES, onde observei todo o trabalho educativo que pretendia promover o desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo das crianças. Porém, as mesmas estavam circunscritas a espaços pouco dinamizados e criativos, de dimensões pequenas, nos quais brincavam, jogavam e socializavam. Portanto, entendi que seria pertinente desenvolver uma investigação-ação que me permitisse compreender a importância do brincar no espaço exterior e realizar ações pedagógicas significativas e relevantes neste espaço exterior das instituições, de forma a proporcionar às crianças um espaço dinâmico no qual fossem livres de participarem, imaginarem, criarem e brincarem.

Neste sentido, este estudo teve como objetivo principal compreender as potencialidades que o espaço exterior pode ter quando projetado e estruturado pelas crianças, de forma a promover as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento global. Consequentemente, foi essencial observar a utilização deste espaço pelas educadoras de infância enquanto gestoras do currículo, e pelas crianças, nos diferentes contextos.

Este Relatório encontra-se organizado em quatro capítulos principais que, por sua vez, agrupam subcapítulos.

O primeiro capítulo denominado Enquadramento Teórico, aborda o desenvolvimento motor da criança dos 0 aos 6 anos; o contexto educativo e a sua relevância no desenvolvimento motor da criança e por fim, a importância da ludicidade e das aprendizagens no espaço exterior.

O segundo capítulo engloba a caracterização da Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na qual decorreu o estudo e a intervenção assim como a apresentação dos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar onde se realizou a PES, nomeadamente, a caracterização dos grupos de crianças, a organização dos espaços, dos materiais e do tempo.

Posteriormente, o terceiro capítulo apresenta a metodologia, especificamente, a metodologia de investigação-ação e a problemática do estudo. Neste sentido, são referidos os procedimentos de recolha dos dados que foram mobilizados no processo desta investigação e a intervenção pedagógica desenvolvida nos contextos educativos, centrada nas situações mais significativas, que explicitam e fundamentam esta investigação.

O quarto capítulo aborda o tratamento e análise dos dados focando a Subescala da ECERS - *Movement/Play*, as entrevistas às educadoras cooperantes e à coordenadora pedagógica do colégio. No subcapítulo da Subescala da ECERS traça-se o diagnóstico inicial do ambiente educativo, depois descrevem-se as melhorias nos espaços educativos e o impacto da intervenção pedagógica, nos diferentes contextos educativos. Enquanto, na análise das entrevistas pretende-se compreender a importância dos espaços exteriores, do ponto de vista das entrevistadas.

Seguidamente, surge uma reflexão em torno dos resultados da investigação-ação nos dois contextos educativos. Apresentam-se as principais considerações face à investigação, referindo-se também as suas limitações e diretrizes futuras.

Posteriormente, são evidenciadas as principais aprendizagens e dificuldades sentidas, ao longo deste percurso, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Salienta-se a importância do pensamento reflexivo na prática educativa, substância da construção e aprendizagem do profissional de educação de infância.

Ao longo de todo o documento salvaguarda-se a confidencialidade do contexto educativo, mantendo-o no anonimato, bem como de todos os intervenientes no processo, sendo os nomes mencionados apenas com as iniciais. Semelhantemente, os registos fotográficos foram modificados, com a finalidade de não comprometer a identidade das crianças e dos adultos envolvidos.

1 Enquadramento Teórico

No presente capítulo explicita-se a revisão bibliográfica sobre a importância da ludicidade e das aprendizagens nos espaços exteriores, em contexto de Creche e Educação pré-escolar. O mesmo encontra-se dividido em várias temáticas, nomeadamente, o desenvolvimento motor da criança dos 0 aos 6 anos, o contexto educativo e a sua relevância no desenvolvimento da criança, e a pertinência dos espaços exteriores como potenciadores da ludicidade e aprendizagens.

1.1 O desenvolvimento motor da criança dos 0 aos 6 anos

Conforme referem Barreiros e Cordovil (2014a, p.5) “O desenvolvimento motor é um subdomínio do desenvolvimento humano. O seu centro de interesse é o conjunto das transformações do movimento que estão associadas à passagem do tempo e o efeito das condições em que tal transformação tem lugar.”

Ao estudar-se o desenvolvimento motor procura-se relatar, esclarecer e, caso seja exequível, prever as alterações notáveis no comportamento motor humano do indivíduo, assim como os fatores que originam essas mudanças, ao longo da sua vida (Barreiros & Cordovil, 2014a; Haywood & Getchell, 2004).

Para Gallahue e Ozmun (2005) o desenvolvimento motor é a contínua alteração no comportamento ao longo do ciclo da vida, através da interação entre as necessidades da tarefa (fatores físicos e mecânicos), do indivíduo (hereditariedade biológica e fatores intrínsecos) e do ambiente (experiência, aprendizagem e fatores extrínsecos).

Gallahue (2002, p. 49) considera ainda que o movimento é “[...] o centro da vida ativa das crianças [...]” e, como tal, “[...] é uma faceta importante de todos os aspetos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afetivo do comportamento humano.”

Entende-se, assim, que através do movimento a criança interage com o meio envolvente, com outros indivíduos, demonstra a sua afetividade, exprime os seus desejos e comunica. Ou seja, todo o conhecimento e aprendizagem da criança centram-se na sua ação sobre o meio, o(s) outro(s) indivíduo(s) e as experiências que executa através do movimento. Esta interação é bidirecional, uma vez que o indivíduo é, simultaneamente, influenciado pelo meio e reorganiza-o (Krebs & Neto, 2007).

Papalia, Olds e Feldman (2006) acrescentam que o desenvolvimento motor é um processo contínuo assinalado por uma sucessão de “marcos desenvolvimentais”, ou seja, por uma sequência de habilidades motoras, que a criança vai adquirindo no decorrer do tempo.

Na literatura, de entre os vários modelos que apresentam a evolução das habilidades motoras, destaca-se o modelo de Gallahue e Ozmun (1989) em forma de ampulheta, que tem sido o mais utilizado na investigação em desenvolvimento motor. Este modelo, representado na **Figura 1** reconhece a complexidade do movimento humano, do mais simples até ao mais complexo, e do geral para o específico através de uma sequência, na qual podem ser identificadas quatro fases (movimentos reflexos, movimentos rudimentares, movimentos fundamentais e especializados) e dez estádios de desenvolvimento motor, desde o útero até à morte (Gallahue & Ozmun, 2005).

Embora a idade cronológica não possa ser compreendida como um fator decisivo para compreender o desenvolvimento motor das crianças, uma vez que cada indivíduo tem um tempo próprio para a aquisição e desenvolvimento de habilidades motoras, a maioria dos investigadores organiza as fases e os estádios do desenvolvimento associados à idade aproximada da criança (Gallahue & Ozmun, 2005). Isto é, a idade cronológica representa uma escala de tempo, aproximada, na qual determinado comportamento tende a acontecer (Gabbard, 2008).



Figura 1 – Fases e estádios do desenvolvimento motor.

Apesar desta organização em fases e estádios do desenvolvimento motor, as crianças exibem, entre si, variações ao nível da maturação e desempenho nas habilidades motoras, quando existe a transição de uma habilidade motora para a outra. Sendo que estas variações dependem dos diferentes ambientes em que cada criança está inserida (Haywood & Getchell, 2004; Gallahue & Ozmun, 2005).

Inicialmente, pensava-se que esta evolução motora só acontecia a partir do momento do nascimento. Contudo, nos anos 60 e 70 com os avanços tecnológicos, começou a ser possível a realização de registo com ultrassons e gravação de sequências, que deram origem ao estudo sistémico dos movimentos intrauterinos (Prechtl, 1997 citado por Barreiros & Cordovil, 2014b).

A fase dos movimentos reflexos inicia-se ainda no período fetal e decorre durante os primeiros meses de vida do bebé. Estes movimentos reflexos definem-se como movimentos involuntários, controlados subcorticalmente e que formam a base para as fases posteriores do desenvolvimento motor (Gallahue & Ozmun, 2005). Esta fase divide-se em dois estádios: 1) Estádio de Codificação de Informações que se verifica no período fetal e ocorre até ao quarto mês de vida pós-natal; caracteriza-se por atividade motora involuntária que serve de meio primário pelo qual o bebé é capaz de reunir informações, procurar alimento e encontrar proteção durante o movimento; 2) Estádio de Descodificação de Informações que decorre desde o quarto mês até ao primeiro ano de vida; é onde o bebé começa, gradualmente, a inibir os reflexos que vão sendo progressivamente substituídos por movimentos voluntários (Gallahue & Ozmun, 2005). Os movimentos dos recém-nascidos são agrupados em duas categorias, especificamente, em movimentos espontâneos e movimentos reflexos (Clark, 1995 citado por Barreiros & Cordovil, 2014b).

Barreiros e Cordovil (2014b, p.67) definem os movimentos espontâneos como movimentos que, “[...] ocorrem sem correspondência direta aparente com estímulos e, apesar de parecerem movimentos desorganizados e sem relação com futuros movimentos da criança, apresentam por vezes padrões coordenados que, não sendo idênticos, são semelhantes a movimentos futuros.” Enquanto, os movimentos reflexos consistem nas “[...] primeiras formas estáveis de movimento que, ao contrário dos movimentos espontâneos, resultam de respostas a estímulos específicos.” (Barreiros & Cordovil, 2014b, p.67).

Os movimentos reflexos podem ser categorizados em três tipos, precisamente, em reflexos primitivos, reflexos posturais e reflexos locomotores (Haywood, 1986 citado por Barreiros & Cordovil, 2014b). Os reflexos primitivos são reações motoras involuntárias resultantes de alterações de pressão, visão, audição e estimulação tátil, ou seja, é uma resposta involuntária a estimulação específica e tendem a desaparecer gradualmente (Barreiros & Cordovil, 2014b; Haywood & Getchell, 2004). Por sua vez, os reflexos posturais são um subgrupo dos reflexos que aparentam e podem servir como mensageiros de movimentos voluntários posteriores, a partir dos quais são exequíveis ordenações mais complexas do comportamento (Barreiros & Cordovil, 2014b; Haywood & Getchell, 2004). Por fim, os reflexos locomotores apresentam-se como movimentos repetitivos que exibem padrões desenvolvimentistas, bem como a permanência de

forma e distribuição (tronco, pernas, pés, braços, mãos, cabeça), associados a movimentos de locomoção, p.e. rastejar ou marcha (Barreiros & Cordovil, 2014b; Haywood & Getchell, 2004).

A **Tabela 1** apresenta os principais movimentos reflexos visíveis nesta fase motora.

Tabela 1 - Principais movimentos reflexos infantis (adaptado de Barreiros & Cordovil, 2014b, p.76).

Reflexos Primitivos	Reflexos Posturais	Reflexos Locomotores
Busca/Pontos cardeais	Endireitamento do corpo	Gatinhar/ <i>Crawling</i>
Sucção	Endireitamento da cabeça	Marcha/ <i>Walking</i>
Moro	Labirínticos	Natatório/ <i>Swimming</i>
Tónico Assimétrico do pescoço (RTCA)	Pull Up/Levantamento	
Preensão palmar	Paraquedas	
Babkin/Palmar mandibular		
Babinski		

No que concerne aos movimentos espontâneos, estes “[...] podem ser de natureza discreta ou cíclica, sendo estes últimos também conhecidos como estereotipias rítmicas.” (Barreiros & Cordovil, 2014b, p.76). As mesmas são definidas como movimentos involuntários, coordenados, repetitivos, rítmicos e sem objetivo específico. Estas podem durar de segundos a minutos, ocorrem em conjunto, várias vezes ao dia e estão associadas a períodos de stress, excitação, cansaço ou tédio (Barreiros & Cordovil, 2014b).

A análise e interpretação das estereotipias rítmicas foi essencialmente desenvolvida por Esther Thelen. Citando Barreiros e Cordovil (2014b, p.77): “Esther Thelen encontrou 47 padrões de movimentos com estas características e agrupou-os por referência anatômica: (I) pés e pernas, (II) cabeça e face, (III) braços, mãos e dedos, e (IV) tronco.” (Barreiros & Cordovil, 2014b, p.77)

Na **Figura 2** podem ser observadas algumas das estereotipias, mais comuns, em bebés.

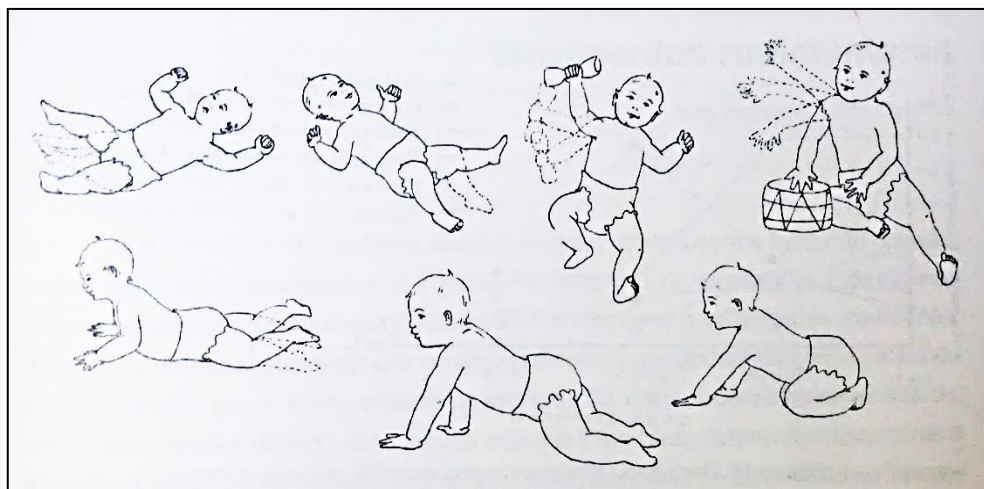


Figura 2 - Estereotipias rítmicas mais comuns (Barreiros & Cordovil, 2014b, p.78).

A Fase dos movimentos rudimentares caracteriza-se pelas primeiras formas de movimentos voluntários observados nos bebés até, aproximadamente aos dois anos de idade. Formam a base sobre a qual cada criança desenvolve, ou torna mais complexos, os padrões motores fundamentais do início da infância e as habilidades motoras especializadas da infância, e posteriormente da adolescência (Gallahue & Ozmun, 2005).

Esta fase pode ser distribuída em dois estádios: 1) Estádio de Inibição dos Reflexos que dura até um ano de idade e caracteriza-se pelo fato de os movimentos, apesar de intencionais, serem ainda muito descontrolados e grosseiros. Neste estádio ocorre a substituição dos reflexos primitivos e posturais pelos comportamentos motores voluntários; 2) Estádio de Pré-Controlo que se inicia por volta de um ano de idade e cessa por volta dos dois anos de idade; as crianças aprendem a adquirir e a manter o seu equilíbrio, a manipular objetos e a locomover-se pelo ambiente com notável grau de aptidão e controlo, tendo em consideração o curto período que tiveram para desenvolver essas habilidades (Gallahue & Ozmun, 2005).

A primeira musculatura a ser controlada é a ocular, depois existe o controlo progressivo da musculatura contrariamente à influência da gravidade, sucedendo primitivamente a sustentação da cabeça, e posteriormente do tronco. O controlo gradual da musculatura dos braços permite o apoio nos antebraços e as primeiras tentativas de gatinhar. A partir do segundo semestre, através da alternância entre flexão e extensão, a criança consegue inicialmente rolar e, depois, com a total desagregação entre os movimentos da cintura escapular e pélvica, muda da posição deitada para a sentada. Finalmente, durante o terceiro trimestre, adquire a posição ortostática (vertical) (Gallahue & Ozmun, 2005).

A fase dos movimentos fundamentais envolve a criança que se encontra no período entre os dois anos e os sete/oito anos de idade, sendo descrita por Gallahue e Ozmun (2005), como um período onde a criança explora e experimenta as capacidades motoras descobrindo, deste modo, como desempenhar uma variedade de habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras, primeiro de forma isolada e depois de forma combinada.

Gallahue e Ozmun (2005) consideram o período que decorre entre os dois e os sete anos de idade, como sendo decisivo para o desenvolvimento motor, porque é nesse período que a criança deve ter acesso a uma estimulação adequada em termos quantitativos e qualitativos.

Todavia, Neto (1998) destaca o período entre os três e os nove anos de idade, como o momento crítico para a aprendizagem de habilidades motoras, pois se houver estimulação, a partir dessa idade, tudo o que a criança aprende já não é completamente novo para ela.

Neste âmbito, justifica-se uma breve análise à classificação às habilidades motoras fundamentais que podem ser organizadas em três categorias, nomeadamente, movimentos fundamentais de estabilização, manipulação e locomoção.

Os movimentos fundamentais de estabilização incluem as mudanças no movimento corporal sem mudança de posição espacial, englobando os padrões de movimento como o equilíbrio dinâmico, equilíbrio estático e movimentos axiais (Gallahue & Ozmun, 2005; Haywood & Getchell, 2003). Gallahue e Ozmun (2005) referem que a estabilidade envolve a habilidade de o indivíduo manter uma conexão equilibrada entre a força do corpo e a gravidade, p.e. levantar, sentar, parar, equilíbrio num pé, caminhar, rodar braços e tronco e fletir o tronco.

Por sua vez, os movimentos fundamentais locomotores incluem todos os movimentos nos quais há uma mudança da posição do corpo, sendo abrangidos por padrões de movimento como o andar, corrida, salto, saltitar, galope e skipping (Gallahue & Ozmun, 2005; Haywood & Getchell, 2003). Mencionando Gallahue e Ozmun (2005), é a partir da locomoção que as crianças aprendem a movimentar-se, efetiva e eficientemente no espaço envolvente, p.e. andar para trás, correr, descer de objetos baixos; saltitar até 3 vezes no pé de referência, galopar básico.

No que diz respeito aos movimentos fundamentais manipulativos, estes requerem a aplicação de força aos objetos e/ou a receção de força destes e necessitam com frequência dos movimentos de locomoção e movimentos de estabilização. Este tipo de tarefa motora exige um desenvolvimento avançado da perceção, principalmente, da perceção visual e da coordenação, integrando padrões de movimento como segurar e soltar; lançar; agarrar; pontapear; e bater com um objeto (Gallahue & Ozmun, 2005; Haywood & Getchell, 2003). Segundo Gallahue e Ozmun (2005) estes movimentos tornam-se fundamentais, pois é a partir deles que a criança desenvolve um conhecimento profundo dos objetos que a rodeiam, estabelecendo uma boa relação com os mesmos.

De modo geral, a fase dos movimentos fundamentais divide-se em três estádios: 1) Estádio Inicial; 2) Estádio Elementar e c) Estádio Maduro (Gallahue & Ozmun, 2005). No primeiro ocorrem as primeiras tentativas de realização do padrão motor, onde o movimento é marcado por elementos que faltam ou que se apresentam numa sequência imprópria. Ainda nesta fase, o movimento é caracterizado pelo uso limitado ou exagerado do corpo e coordenação e ritmo imperfeitos (Gallahue & Ozmun, 2005). No segundo estádio, etapa de transição, existe um maior controlo e coordenação rítmica dos movimentos, apesar de aperfeiçoados, os padrões de movimento são ainda, geralmente, restritos ou exagerados (Gallahue & Ozmun, 2005). No último estádio que, com uma estimulação adequada acontece normalmente aos sete/oito anos,

a criança já apresenta a integração de todas as componentes do movimento, tendo um desempenho mecanicamente eficiente, coordenado e controlado (Gallahue & Ozmun, 2005).

A fase dos movimentos especializados decorre, tendencialmente, a partir dos sete anos de idade e distingue-se pela ligação de movimentos maduros e refinados, e de movimentos complexos e específicos, adaptados para contextos muito específicos de aplicação como as atividades desportivas (Gallahue & Ozmun, 2005).

Para Gallahue & Ozmun (2005), a fase dos movimentos especializados apresenta três estádios: (1) Estádio Transitório que é conhecido pelas primeiras tentativas do indivíduo de aperfeiçoar e associar habilidades de movimento maduro; (2) Estádio de aplicação no qual o indivíduo torna-se mais consciente das suas aptidões e limitações físicas pessoais, executa as atividades de forma competitiva e recreativa; (3) Estádio de Utilização Permanente referente à etapa em que usualmente, os indivíduos selecionam atividades que eles gostam e praticam ao longo da vida, por diversão, aptidão e satisfação.

Assim, a progressão de um estádio de desenvolvimento para outro é influenciada não só pela maturação, mas também, de forma interativa, pela experiência, pelas vivências espontâneas e pela qualidade pedagógica das atividades orientadas. O estímulo, o ensino e a prática de atividade física que inclua o desenvolvimento de todas estas habilidades fundamentais, vai criar na criança, um desenvolvimento motor contínuo (Gallahue & Ozmun, 2005).

Gallahue e Ozmun (2005) ressaltam que as diferenças nos padrões motores das várias habilidades motoras são observadas em todas as crianças, logo uma criança pode estar no estádio inicial em algumas habilidades motoras, mas noutras pode encontrar-se noutra estádio de desenvolvimento. Nestes casos, as crianças podem ter tido uma maior oportunidade de prática em algumas habilidades, ao contrário de outras.

1.1.1 Condicionantes do desenvolvimento motor

O desenvolvimento motor, de acordo com Barreiros e Neto (2015), é definido como um conjunto de mudanças que ocorrem ao longo de toda a vida, com especial ênfase durante a infância e a adolescência e com uma forte variação interindividual. Segundo os mesmos autores, esta variabilidade fundamenta-se através de três grandes conjuntos de fatores, especificamente, os fatores biológicos, que incluem todos os fatores geralmente designados de fisiológicos (morfologia, maturação, composição corporal e muscular); os fatores socioculturais, que englobam as influências parentais e familiares e os valores de cada grupo social em cada momento; e por fim a acumulação de experiência motora, relacionada com o conjunto de

influências, sejam elas concedidas de forma organizada e estruturada, quer de forma não estruturada, sendo designadas por efeitos da prática.

Silva (2002) diverge um pouco da opinião anterior, referindo que as condicionantes do desenvolvimento podem ser agrupadas em dois grandes grupos que interagem entre si, nomeadamente, os fatores biomédicos (intrínsecos/biológicos, gestacionais, perinatais e neonatais) e os fatores ambientais (socioeconómicos, psicoafectivos, estrutura familiar, intervenção/estimulação precoce e reabilitação) (Silva, 2002).

Conforme o *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD, 2005), o desenvolvimento da criança é influenciado por vários fatores intra-orgânicos, contudo muitas das aquisições das crianças dependem da sua interação com os cuidadores e com o ambiente social onde se encontram inseridas.

No seu estudo, Formiga e Linhares (2009) evidenciam os movimentos gerais anormais nos primeiros anos de vida, o género masculino, as comorbilidades neonatais, o peso inferior a 1500g, alterações em exames de imagens e mães cada vez mais jovens, como fatores de risco com maior valor de probabilidade para o atraso no desenvolvimento motor e no desenvolvimento cognitivo de bebés prematuros.

Gabbard (2008) indica também o género como fator que pode influenciar o desenvolvimento, sobretudo devido às expectativas sociais acerca do que os indivíduos do género feminino e do género masculino devem efetuar, nomeadamente as tarefas diárias, as atividades lúdicas ou outras ações.

Eickmann, Lira e Lima (2002) apontam o baixo peso ao nascer, a pobre estimulação ambiental e a condição socioeconómica desfavorável como fatores de risco no desempenho mental e motor das crianças. Brazelton (2010) vai mais longe e acrescenta que as carências alimentares, a falta de acesso a cuidados médicos, condições de vida precárias, a falta de brinquedos e de equipamentos desportivos, provocam condições ambientais relacionadas com fatores económicos, que podem influenciar o desenvolvimento motor, logo limitam as oportunidades de autodescoberta e autoexpressão nas crianças.

Sabendo que a família é o principal agente socializador da criança, o envolvimento precoce dos pais pode influenciar as experiências da criança na prática de atividades físicas e desportivas e, naturalmente, o seu desenvolvimento motor (Haywood e Getchell, 2004). Gabbard (2008) tem uma ideia semelhante, ao afirmar que as famílias de estatuto socioeconómico baixo têm, usualmente, um conhecimento reduzido acerca da importância da atividade física na saúde e da atividade motora no desenvolvimento da criança. Outra perspetiva refere que o número de irmãos/ãs, o género e a ordem de nascimento são apontados como fatores que influenciam o

desenvolvimento motor. Geralmente, o(a) irmã(o) mais velho(a) exibe um desenvolvimento motor superior ao(à) irmã(o) mais novo(a), o que poderá estar relacionado com uma maior estimulação do(a) primeiro(a) filho(a) (Malina,2004).

Outro estudo realizado por Barros, Fragoso, Oliveira, Filho e Castro (2003) sobre a influência do ambiente, na aquisição de habilidades motoras, em crianças em idade pré-escolar, concluiu que o desenvolvimento de crianças saudáveis sofreu influências negativas dos fatores ambientais, tais como a estimulação inadequada com a utilização de brinquedos desadequados para a faixa etária, e a falta de orientação pedagógica em creches públicas.

Abegoaria, Peixoto, Bastos e Mendes (2007) compararam o desenvolvimento motor de 15 crianças de seis meses, que ficaram em casa ao cuidado de familiares e de crianças integradas em creche, avaliadas com as escalas PDMS-2. Os autores verificaram que, apesar de não se confirmarem diferenças significativas entre os dois grupos aos seis meses, as crianças que frequentavam a creche apresentavam níveis de motricidade fina e motricidade global superiores, contrariamente aos averiguados nas crianças que permaneceram em casa.

Casey, Whiteside-Mansell, Barrett, Bradley e Gargus (2006), e Gabbard (2008) esclarecem que as crianças apresentam variações individuais no desenvolvimento que não são explicadas apenas pelas influências genéticas e ritmo maturacional, pelo que as influências ambientais, sobretudo nos primeiros anos de vida, têm mostrado uma grande importância.

1.2 O contexto educativo e a sua relevância no desenvolvimento motor da criança

Neste ponto será feita uma breve análise da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), e do Modelo Curricular *HighScope*, que enquadraram a minha PES. Esta análise será, sobretudo, dirigida aos aspetos relativos desenvolvimento motor e à forma de utilização dos espaços exteriores, que ampliam as oportunidades de experiências e de aprendizagens, nas quais as crianças são protagonistas.

1.2.1 Metodologia de Trabalho de Projeto

O impulsionador desta metodologia foi John Dewey, ao defender que o/a aluno/a tornasse mais participante na sua própria formação, através de aprendizagens significativas e concretas, ou seja, a criança aprende na ação (*Learn by doing*) (Gambôa, 2013).

Porém, foi o professor William Kilpatrick quem refletiu sobre o trabalho de projeto, como um método de aprendizagem. Em meados de 1918, debate o conceito de projeto realçando a sua

importância ao nível educativo, e lança a sua carreira pública nacional, através de um artigo no *Teachers College Record* intitulado *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educational Process*, que veio a transformar-se num *bestseller*, entre os/as educadores/as (Marques, 2016).

Segundo Kilpatrick (2006, citado por Marques, 2016, p. 5), este método de projeto ergue-se pela necessidade de reformar o currículo americano, porque “[...] não preparava os jovens para a vida adulta e consistia na aquisição de conhecimentos pré-formulados [...], através de manuais ou oralmente pelos professores, [...], limitando o indivíduo e a sua educação.”

Para Marques (2016, p. 5), é evidente “[...] Se é fazendo que se aprende a fazer, haverá [...] melhor preparação para a vida futura do que praticar vivendo agora?”. Portanto, esta metodologia pressupõe uma prática educativa dinâmica, centrada na descoberta, na criatividade, na autonomia, na responsabilidade, na cooperação e numa perspetiva de construção de conhecimentos pelas próprias crianças, do que na transmissão de conhecimentos e saberes pelo/a educador/a ou professor/a (Marques, 2016).

Nesta abordagem, o papel central do educador/a ou do/a professor/a é orientar e colocar “andaimes” (Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP), responsabilizar-se pela organização e gestão do espaço, do tempo e dos recursos, no decorrer do trabalho de projeto (Vasconcelos, 2011). Arguindo que: “[...] é a ele que compete decidir se os temas selecionados são adequados ao desenvolvimento das crianças.” (Katz & Chard, 2009, p. 121).

Um projeto pode principiar de diferentes formas, alguns podem partir de interesses das crianças, outros de problemáticas que o/a educador/a acha pertinentes, e outros de um assunto que o/a educador/a e as crianças têm em comum. Subsistem díspares pontos de partida que originam um projeto, todavia, o foco deve unir-se ao interesse das crianças (Katz & Chard, 2009). “[...] uma das potenciais mais-valias de um bom trabalho de projecto é fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação [...]” (Katz & Chard, 2009, p. 123).

A abordagem de projetos, como forma de promover aprendizagens significativas, torna-se uma mais-valia para as crianças. Isto porque, promove o conhecimento sobre a temática do projeto e, associado a isso, outras aprendizagens são realizadas, uma vez que o caminho para encontrar a resposta a determinada questão é muito amplo. Segundo Katz e Chard (2009), através da MTP não são apenas adquiridos conhecimentos acerca do tema do projeto, mas também ajuda a “[...] fornecer contextos para outros tipos de aprendizagem [...]” (p. 3).

Conforme Marques (2016), Kilpatrick categorizou quatro tipos de projetos, especificamente, tipo 1 - o objetivo é produzir algo externo, que tenha surgido de uma ideia ou plano,

considerando quatro passos fundamentais como perspetivar, planificar, executar e avaliar; tipo 2 – baseia-se numa experiência estética (apreciação), não existem procedimentos definidos, o/a educador/a deve analisar o melhor procedimento; tipo 3 – tem o propósito de solucionar um problema; e o tipo 4 – orienta-se na melhoria de uma técnica de aprendizagem ou aquisição de conhecimento ou capacidade, onde os procedimentos são iguais ao tipo 1.

Para além dos tipos de trabalhos de projetos é pertinente explicitar as três formas de abordagem de projeto na MTP, por meio da **Tabela 2**, atendendo às fases de desenvolvimento de um projeto de Katz e Chard (1997) e Vasconcelos (1998).

Tabela 2 - Fases de desenvolvimento de um projeto (adaptado de Katz, L., & Chard, S., 2009).

Katz e Chard (2009)	Vasconcelos (2011)
1. Planeamento e arranque	1. Definição do problema
2. Desenvolvimento do projeto	2. Planificação e desenvolvimento do trabalho
3. Reflexões e conclusões	3. Execução
	4. Divulgação/Avaliação

Analisando a **Tabela 2** verifica-se que Katz e Chard (1997) mencionam unicamente três passos, enquanto Vasconcelos (1998) faz referência a quatro fases, sendo a “Definição do problema” subjacente na primeira fase que apresentam Katz e Chard (1997). Cada uma das abordagens englobam “[...] passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada.” (Gambôa, 2011, p.57).

A MTP baseia-se no trabalho cooperativo entre diferentes intervenientes, particularmente, na interação com as outras crianças, as famílias e na comunidade envolvente (Vasconcelos, 2011).

Em relação à duração de um projeto, pode ser muito variável, deve-se considerar a idade das crianças e as aprendizagens que advém (Silva, 2011).

Presentemente, a MTP está presente no modelo curricular MEM, e serve de base a outros modelos pedagógicos/curriculares, em particular, modelo pedagógico Pedagogia-em-Participação, modelo pedagógico Reggio Emilia, e modelo curricular *High-Scope*.

Na PES em Educação Pré-Escolar seguiu o modelo de Vasconcelos para planear e organizar o Projeto do Pátio de Cimento, apresentado no ponto 3.4.2.1.1 deste relatório. Através da MTP as crianças puderam desenvolver um projeto que transformou o recreio da creche/jardim de infância. De acordo com os seus interesses e desejos, através de materiais que promoveram o

seu desenvolvimento global, com o apoio da equipa pedagógica, famílias e outros sujeitos da comunidade.

Vasconcelos (2011, p.10) define a MTP, “[numa] abordagem pedagógica centrada em problemas [...]”, ou seja, os problemas encontrados pelas crianças estão na base desta abordagem, através da descoberta para dar respostas às suas questões/interesses.

1.2.2 Modelo Curricular *High-Scope*

O Modelo Curricular *High-Scope* enquadra-se numa perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância, desde os 4 meses aos 12 anos de idade (Oliveira-Formosinho, 2013). Em 1962, o psicólogo e presidente da Fundação de Investigação Educacional *High-Scope* (localizada em Ypsilanti, Michigan - Estados Unidos da América), David Weikart apresentou o projeto educacional pré-escolar denominado *Ypsilanti Perry Pre-School Project*, mais tarde, é considerado como a primeira pedra, do que é presentemente a Abordagem Curricular *High-Scope* (Oliveira-Formosinho, 2013). Este projeto surgiu do seu trabalho, enquanto psicólogo, nomeadamente, com crianças com necessidades educativas especiais. Esta circunstância motivou-o a desenvolver uma resposta educativa para estas crianças, de modo, a prepará-las no ingresso da escola (Oliveira-Formosinho, 2013). Fundamentou-se em duas conjeturas, precisamente, a criança aprende por si própria e o currículo é baseado no seu desenvolvimento intelectual, ajudando-a na concretização escolar (Oliveira-Formosinho, 2013).

Com a finalidade de sustentar os seus ideais e as suas perspetivas, David Weikart, através de vários dos estudos da obra de Jean Piaget, e também dos contributos de Smilansky, propõe o “[...] desenvolvimento de uma rotina diária e do ciclo *plan-do-review* [traduz-se em planear-fazer-rever]” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 74).

Na verdade, podemos verificar que é esta a base do modelo curricular *High-Scope* se tivermos em atenção a “Roda da Aprendizagem” *High-Scope* de bebés e crianças, cujo centro é ocupado pela “aprendizagem ativa – experiências-chave de iniciativa” (Post & Hohmann, 2011). Conforme se pode observar na **Figura 3**, as aprendizagens acontecem através da “Roda da Aprendizagem”. Esta inclui cinco princípios orientadores que alicerçam a Abordagem *High-Scope*, particularmente, a “Aprendizagem Ativa” - baseada nas experiências-chave das crianças, de uma forma integrada; a “Observação da Criança” - engloba o trabalho em equipa, os registos e planificações diárias e o apoio á família; os “Horários e Rotinas” - abrange a chegada e partida das crianças, as rotinas de cuidados, o tempo de escolha livre, de exterior e de grupo; o “Ambiente Físico” - integra os materiais sensoriomotores existentes, os espaços e a arrumação; e a “Interação Adulto-Criança” - inclui as relações baseadas na confiança, as estratégias de

apoio, o encorajamento, e a abordagem para resolução de problemas em situações de conflito (Post & Hohmann, 2011).

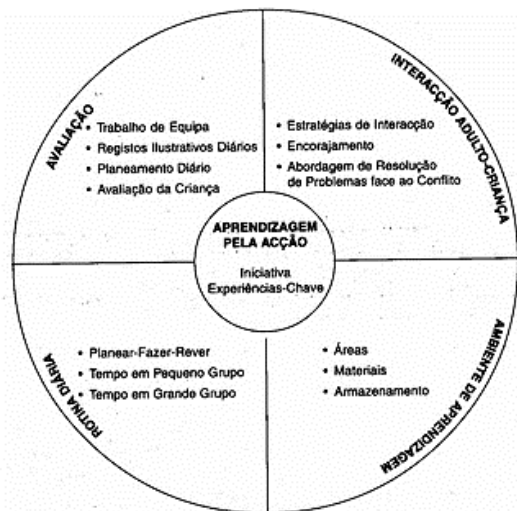


Figura 3 - "Roda da Aprendizagem" High-Scope de bebés e crianças (Post, J. & Hohmann, M., 2011, p.11).

Deste modo, a aprendizagem ativa depende da iniciativa da própria criança, pois é a “[...] viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão [que] as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo [...]” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). Logo, as “experiências-chave estruturam-se em nove domínios, especificamente, o “(...) sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração objectos, noção precoce da quantidade e do número, do tempo e do espaço.” (Post & Hohmann, 2011, p. 36). Sustentam-se na construção ativa da realidade através de uma metodologia de aprendizagem pela descoberta, de resolução de problemas e de investigação [MTP], possibilitando que a criança, com pouca idade, consiga construir aprendizagens, organizar e dar significado às suas experiências, progredindo, desta forma, na sua confiança e no seu desenvolvimento (Post & Hohmann, 2011).

A orientação do processo de ensino e aprendizagem neste modelo passa por períodos de análise sobre a prática dos/as educadores/as com as crianças e pela utilização de instrumentos de registo e avaliação, nomeadamente, o Registo de Observação da Criança (COR), e o Perfil de Implementação do Programa (PIP) (Oliveira-Formosinho, 2013).

A organização do tempo permite que as crianças tenham um conhecimento antecipado do seu dia-a-dia, sabendo o que podem esperar do momento que estão a vivenciar e dos que se seguem, diminuindo sentimentos de ansiedade e promovendo sentimentos de segurança (Oliveira-Formosinho, 2013).

Em termos de organização dos espaços, os/as educadores/as que implementam este modelo curricular devem criar espaços atraentes para as crianças, dividindo-os em áreas de interesse

bem definidas (área de refeições e preparação dos alimentos, área de dormir e de descanso, área de higiene pessoal, área do movimento, área de areia e água, área dos livros, área das artes, área dos blocos, área da casinha das bonecas, área dos jogos, e o espaço exterior), que encorajem diferentes abordagens e aprendizagens, os materiais e os objetos devem estar visíveis, serem numerosos, reflitam o tipo de vida e experiências familiares das crianças. Também devem conter várias possibilidades de arrumação com etiquetas (ciclo: encontra-brinca-arruma), e o espaço para a locomoção deve ser considerado entre diferentes áreas (Post & Hohmann, 2011).

Em Portugal o modelo curricular *High-Scope* é implementado pela Escola Raiz, um Centro *High-Scope* Certificado, desde os 4 meses até ao 6º ano de escolaridade, com grande sucesso (HighScope Portugal, 2015).

Consoante, o modelo curricular *High-Scope* o papel do/a educador/a, ao fomentar o desenvolvimento da motricidade, deve incluir os interesses das crianças (através das observações concretizadas ou verbalizações), ter em atenção o espaço, a sua divisão e organização, bem como os materiais disponíveis, pois estas exploram o meio movimentando-se utilizando os seus sentidos para explorarem e manipularem os objetos que as rodeiam (Post & Hohmann, 2011).

Assim, o desenvolvimento da motricidade e as aprendizagens ativas das crianças, devem merecer uma atenção especial por parte dos adultos, dando-lhes espaço e tempo, para que possam desenvolver atividades (planeadas ou livres) onde exercitem os seus músculos, e tenham inúmeros materiais com diversas utilidades, que satisfaçam as suas necessidades, quer seja no espaço interior, quer no exterior (Post & Hohmann, 2011). As crianças similarmente podem e devem intervir na construção de materiais, através da MTP, assim progridem no seu desenvolvimento global e enriquecem o espaço interior e/ exterior.

Também se deve disponibilizar momentos para a criança se movimentar de diferentes formas, isto é, sozinha, em par, em grupo, ou com os adultos, conseguindo assim explorar as potencialidades do seu corpo e desenvolver a sua motricidade (Oliveira-Formosinho, 2013). Durante este processo de aprendizagem ativa, os bebés e crianças mais novas são incentivados a movimentar partes do corpo, o corpo todo, os objetos e a movimentar-se, escutar e responder à música (Post & Hohmann, 2011).

Esta abordagem dá especial destaque aos espaços exteriores, pois “[as oportunidades de exploração sensorial são infinitas.” (Post & Hohmann, 2011, p.106), acrescentando que “[...] todo o espaço interior destinado a crianças até aos 3 anos deveria ter acesso à área exterior.” (Post & Hohmann, 2011, p.106). Proporcionando às crianças várias superfícies e texturas (relva,

madeira, cimento, areia, pedras, mantas, plantas), onde podem deitar-se, movimentar-se e brincar (com água e objetos com diferentes texturas e utilidades); um teto em constante mudança (o céu, as nuvens, as árvores, os pássaros, os aviões); sons (veículos, pessoas, animais, natureza), cheiros, temperaturas e luz natural (Post & Hohmann, 2011). Os brinquedos e materiais também podem ir para o exterior dentro de cesto/alguidar, para que as crianças possam brincar e arrumar (Post & Hohmann, 2011).

Segundo Post & Hohmann (2011), o espaço exterior deve promover oportunidades de movimento e experiências sensoriais através de irregularidades no solo (desníveis e rampas) e vários materiais, p.e. troncos de árvores cortados (baixos e lixos) para se empoleirarem ou cavalgarem; degraus de madeira (descer e subir); caixas de cartão de diferentes tamanhos; um túnel ou uma tenda; um colchão forrado a lona ou uma manta (para crianças que ainda gatinham, tenham receio em tocar no chão ou para descansarem); triciclos; baloiços; escorregas; coisas para trepar, encher/esvaziar, empurrar/puxar, flutuar; bolas; bancos (para as crianças poderem agarrar-se ou descasarem); objetos que mexam com o vento, materiais de uso para brincarem com a água; plantas de jardim; árvores de sombra; uma pequena horta; e um riacho pouco fundo que permita às crianças atravessarem-no.

Outro aspeto importante prende-se com o facto de “dar tempo” às crianças para explorarem os materiais ou resolverem uma determinada tarefa, mesmo sendo uma tarefa complicada, não deve ser interferida por parte do adulto, pois esta será uma forma das crianças pensarem e resolverem a tarefa, permitindo-lhes desenvolver mecanismos úteis para a resolução de problemas futuros (Post & Hohmann, 2011).

1.2.3 Objetivos da Educação Física na Educação Pré-escolar

No momento atual, existe a necessidade de suscitar nas crianças a motivação para a prática de atividade física, principalmente ao ar livre. Cada vez mais, o sedentarismo e as novas tecnologias de informação adquirem maior expressividade, dificultando o desenvolvimento motor e uma vida saudável (Neto, 2017). Considerando esta interpretação, os estabelecimentos de ensino passam a ter uma responsabilidade maior, no combate ao sedentarismo e na promoção da atividade física, desde a creche ou educação pré-escolar, através da educação física.

Citando o Instituto da Segurança Social, I.P. (2011a, PC04, p.27), o/a educador/a ao elaborar o Plano de Atividades Sociopedagógicas tem de articular as várias áreas e não deve subestimar o “[...] desenvolvimento motor (desenvolvimento da motricidade fina e grossa) [...]”.

Recentemente, esta preocupação foi referida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [Portuguesas] (Silva, Marques Mata, & Rosa, 2016, p.4) ao indicarem “[...] novas áreas como nucleares, em particular a educação física [...] tornando claro que é proposto um caminho de desenvolvimento integral das crianças.”

De acordo com Silva *et al.* (2016, p.45) este processo de aprendizagens deve constituir-se a partir de três fundamentos com ligações entre si, nomeadamente, da “[...] ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento [...]; ação da criança sobre os objetos [...]; o desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus parceiros [...]”

Na educação de infância, citando Silva *et al.* (2016, pp.43-44), a educação física deverá propiciar:

[...] experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos.

Neto (1995) tem uma opinião semelhante, afirmando ser essencial garantir à criança contextos favoráveis à ludicidade e ao seu desenvolvimento motor, estimulando a aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras básicas e específicas, para a melhoria do controlo motor, e o progresso de conhecimentos relativos ao espaço, ao tempo, aos objetos, ao seu corpo, e à interação com outras crianças. Por seu turno, Ferreira (2006) reforça que a educação física não deve ter como objetivo principal só as habilidades motoras, porque também envolve uma cultura corporal que estimula o desenvolvimento físico, motor, intelectual, cognitivo, afetivo e social da criança, tornando este domínio um elemento imprescindível da ação educativa.

Deste modo, a educação física deve ser percecionada como um espaço de tempo promotor do brincar, no qual a criança explora livremente o espaço e os seus movimentos, com ou sem materiais de apoio, cria os seus desafios e expõe-se a riscos controlados, de modo a progredir na sua autonomia e segurança pessoal (Silva *et al.*, 2016). Como tal deve-se facultar à criança, precocemente, a oportunidade de se movimentar usando a sua criatividade, estabelecendo experiências que contribuirão para o seu desenvolvimento integral. Para isso, os estabelecimentos de ensino precisam de integrar espaços, onde as crianças possam adquirir experiências positivas para o seu desenvolvimento, respeitando sempre todas as suas necessidades e características (Marchão, 2012).

Conforme Silva *et al.* (2016, p.44), as aquisições realizadas através da educação física possibilitam que:

a criança [mobilize] o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilita-lhe ainda aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros.

Em síntese, este domínio tem o papel fundamental de despertar a educação dos costumes e interesses saudáveis sobre a prática de atividade física, e por conseguinte, ao/à educador/a a tarefa de desenvolver nas crianças um conhecimento motor e cultural, fora e dentro do contexto escolar, que lhes possibilite um desenvolvimento multidimensional com a propósito da criança aprender a movimentar-se, a coordenar ações do corpo no espaço, a interagir com os outros e a expressar-se.

1.2.4 Potencialidades integradoras da educação física

Na educação pré-escolar é fundamental uma abordagem curricular holística que promova o desenvolvimento de competências estruturantes e que “[...] embora salvaguardando a especificidade e o rigor próprios de cada área do saber, obedeça a uma organização curricular predominantemente integradora, de modo a respeitar as características do desenvolvimento e da forma de apreensão globalizadora do real nestas faixas etárias” (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros, & Carvalhinho, 2011, p.11).

Nesta linha de pensamento, Nicolau (1997, citada por Santos, 2010) justifica que, neste nível de ensino, a curiosidade da criança é um elemento emergente para o desenvolvimento das aprendizagens, devendo-se criar contextos pedagógicos, para que possa aprender, a partir de diferentes situações significativas.

O Instituto da Segurança Social, I.P. (2011a, PC04, p.27), destaca a interdisciplinaridade ao mencionar que o “[...] conjunto de actividades, estruturadas e espontâneas, [...] encontram subjacentes intenções educativas promotoras do desenvolvimento global de cada criança (físico, social, emocional, linguístico e cognitivo).”

De igual modo, Silva *et al.* (2016, p.10) alegam que “O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto.”

Tendo como ponto de vista, a construção articulada das aprendizagens na criança, “[...] a Educação Física, possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, [...] os outros e [...] os objetos.” (Silva *et al.*, 2016, p.43).

Deste modo, este domínio da educação física, segundo Silva *et al.* (2016, 44),

[...] relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, pois contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais, [...] [promove] estilos de vida saudável, ao fomentar a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza.

Todavia, a educação física engloba, ainda, a área do Conhecimento do Mundo, quando as crianças exploram os espaços exteriores do estabelecimento de ensino ou da comunidade; e a área de Expressão e Comunicação, na medida em que vivência situações e movimentos expressivos - Domínio da Educação Artística, identifica partes do seu corpo - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e orienta-se no espaço - Domínio da Matemática (Silva *et al.* (2016, 44).

Em jeito de conclusão, é função do/da educador/a desencadear uma articulação entre as diferentes áreas de desenvolvimento/curriculares, com o intuito de responder às curiosidades e interesses das crianças, e promover o seu desenvolvimento global.

1.2.5 O papel do/a educador/a como influenciador/a e mediador/a no desenvolvimento motor

Conforme afirma Xavier (2009), a simples oferta de oportunidades por parte do/da educador/a não é suficiente para estimular o desenvolvimento motor, pois a criança precisa de receber instruções apropriadas, em espaços físicos adequados, consoante a sua faixa etária e necessidades.

Referindo o Decreto-Lei n.º 241/2001 (30 de agosto de 2001), no âmbito da expressão e da comunicação, o/a educador/a de infância deve favorecer o conhecimento e competências imprescindíveis ao desenvolvimento de um currículo integrado. Ao nível do desenvolvimento motor, o/a educador/a:

- i) Organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras;
- j) Promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objectos (Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto de 2001, p. 5573).

Na opinião de Condessa (2006), para organizar uma proposta de movimentos, o/a educador/a tem de respeitar vários critérios, tais como: a faixa etária e necessidades das crianças, o tipo de movimentos, os objetivos, as regras, o local, os materiais, a duração e a intensidade, independentemente dos conteúdos a explorar. Gallahue e Ozmun (2005) acrescentam que os planos de propostas motoras devem ser planeados, cuidadosamente, além

de estarem subjacentes benefícios resultantes da atividade física, também devem ser ponderadas as limitações individuais.

Mencionado Neto (1995), o modo como o/a educador/a seleciona as propostas de movimento, as expõe, apoia a criança a ter êxito e ajuda a criar padrões estabelecidos de movimentos, constituem-se em aspetos básicos para um ensino organizado, sistemático e intencional. Evidentemente, a dificuldade das tarefas - não devem ser muito fáceis, nem muito difíceis; os tempos de espera - devem ser reduzidos para que a criança esteja o maior tempo possível em atividade motora; as propostas devem ser diversificadas e evolutivas – exijam várias habilidades motoras, ludicidade, e o aumento da complexidade, respeitando o ritmo de cada criança.

Na mesma perspetiva, Gallahue e Ozmun (2005) asseguram que a qualidade das experiências, vivenciadas pela criança, é basilar para o desenvolvimento das suas aptidões. Tendo o/a educador/a infância o papel essencial, de reconhecer a concretização correta das habilidades motoras, incentivando-a no seu aperfeiçoamento, progressivamente. Considerando que a criança percebe se foi, ou não, competente numa determinada tarefa, este aspeto influencia o seu interesse contínuo nas atividades físicas, e conseqüentemente o seu empenho na realização de outras habilidades motoras, novas e desafiantes. Neste processo, a autoestima e a autoconfiança são elementos fundamentais.

Deste ponto de vista, é relevante que o/a educador/a verifique as situações de ensino que se revelam mais motivadoras e eficazes na prática das tarefas, garantindo a aprendizagem motora das crianças, dado que, nas crianças mais pequenas, a condição essencial para o sucesso das atividades é a motivação (Neto, 2007).

Outro aspeto a considerar é a preparação dos adultos, que rodeiam as crianças, uma vez que lhes cabe proporcionar e acompanhar estas experiências, direcionando a necessidade de garantir-lhes a segurança com a oferta de espaço e liberdade, para explorar o meio, que as rodeia (Waller, 2011).

Segundo Bento (2015, p.132):

a formação inicial e continuada dos profissionais assume uma grande importância neste âmbito, sendo pertinente encontrar momentos para que os profissionais possam questionar as suas práticas, partilhar ideias, avaliar estratégias, garantindo assim um processo de melhoria contínua da ação pedagógica.

O/A educador/a de infância deve envolver e reunir com outros intervenientes, no desenvolvimento motor da criança, mais precisamente, com os pais/famílias, professores/as das

atividades extracurriculares (AEC's), favorecendo um processo de partilha e de discussão, que auxiliam a sua prática pedagógica (Silva *et al.*, 2016).

Concluindo, o/a educador/a de infância é um interveniente fundamental no desenvolvimento motor da criança, devendo observar as características evidenciadas pelas crianças, refletindo sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, e (re)avaliando as metodologias aplicadas, tendo como base a ZDP da criança (Vygotsky, 2007).

1.2.6 A participação das famílias

Os pais, as mães e as famílias, como primeiros/as educadores/as, precisam de ter uma voz ativa e participativa nas etapas escolares dos/as filhos/as, pois “[...] a participação dos pais na escola corresponde a um direito que estes têm [...]” (Homem, 2002, p.38).

No entanto, estes não devem ser só convidados a visitarem o estabelecimento de ensino, apenas para participarem em meras reuniões. Conforme Ferreira (1994, citado por Homem, 2002, p.48), “[...] de que servirá trazer os pais para reuniões de carácter técnico em que eles não possam ter um papel activo e decisório e se sintam inferiorizados? [...]”

De acordo com Silva *et al.* (2016, p.16), os pais/e as famílias como responsáveis pela educação das crianças “[...] têm também o direito de participar no desenvolvimento do percurso seu pedagógico, [...] tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.”

Na mesma perspetiva, Lima (1992, citado por Homem, 2002, p.35) afirma que, “[...] a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo.”

Atualmente, reforça-se a necessidade de “abrir” as instituições às famílias, dado que, cooperam para a evolução do ensino e de um sistema cada vez mais adequado. Tal como menciona Palos (2002, p.231):

A participação dos pais na escola é agora perspectivada como uma «exigência», não só para garantir um desenvolvimento da criança mais integrado, mas ainda para permitir um funcionamento do sistema de ensino mais adequado às expectativas e aspirações das próprias famílias.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p.36) completam que a cumplicidade entre a escola-família “[...] permite um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos actos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo [...]”.

Através destas participações os pais, as mães e as famílias presenciam a evolução e desenvolvimento dos/as educandos/as, criando-se oportunidades necessárias para conhecerem

de perto o projeto pedagógico da sala, as suas potencialidades, e sobretudo o favorecimento da sua colaboração e participação na construção das aprendizagens das crianças. Evidentemente, se os pais, as mães e as famílias da criança perceberem que são ouvidas, que a sua presença é relevante e a sua participação é basilar, existirá mais envolvimento, satisfação e valorização, visto que as suas opiniões e ações são tidas em consideração, não sendo por isso apenas observadores (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A comunicação entre os pais, as mães e as famílias e o/a educador/a tornasse essencial, porque incorpora vários benefícios, mencionados anteriormente, destacando-se os benefícios ao nível do desenvolvimento da criança, neste caso específico, o desenvolvimento motor. Desta forma, é espectável que exista uma adequada comunicação e partilha com as famílias, sobre as conquistas, dificuldades e desafios que cada criança evidencia, ajudando-a a progredir no seu desenvolvimento, quer em casa, quer no estabelecimento escolar.

Portanto, os pais, as mães e as famílias devem participar e envolver-se na educação e no desenvolvimento dos/as filhos/as, a fim de se sentirem integrados e cooperantes com a equipa educativa. Incumbendo ao/à educador/a estimular o envolvimento e acompanhamento dos familiares, no processo educativo da criança, quer seja presencial ou pelas novas tecnologias de informação (*Blogue, Facebook, plataforma da instituição*). Deste modo, “[...] favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos.” (Silva *et al.*, 2016, p.30).

1.3 Ludicidade e aprendizagens no espaço exterior

1.3.1 Ludicidade e Jogo

A ludicidade é uma ação de qualidade que desenvolve a imaginação e as múltiplas linguagens do ser humano, promovendo as aprendizagens por meio de brincadeiras e jogos, na qual a criança é o sujeito ativo do seu processo de construção de conhecimentos e competências. Exige do/a educador/a uma atitude pedagógica que envolve a perceção dos conteúdos a transmitir, a definição de objetivos, a organização dos espaços, a seleção dos brinquedos/objetos, a reflexão dos interesses e necessidades das crianças (Rau, 2013).

Por seu lado, o lúdico é uma atividade de entretenimento, característica do ser humano referente a qualquer fase do seu desenvolvimento e faixa etária. Caracteriza-se por ser um recurso pedagógico que engloba jogos, brinquedos e brincadeiras pertencentes ao contexto educacional, sendo um meio utilizado para se alcançar diferentes objetivos (Rau, 2013).

O comportamento de uma criança, ao longo da infância, é constituído, basicamente, pelo brincar e pelo jogo. De acordo com Neto (2001a, p.194): “[...] jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande atracção e interesse para os investigadores no domínio do desenvolvimento humano [...]”.

Por sua vez, Portugal (2008) garante que a observação das crianças durante o brincar/e o jogo ajuda a compreender o motivo pelo qual este comportamento podem ser um meio de aprendizagem extremamente potente, visto que a maneira animada e concentrada como as crianças se envolvem nestas atividades, revela o seu valor altamente desenvolvimental. Logo, quando as crianças brincam e jogam, resolvem problemas, fazem descobertas, exprimem-se de diversos modos, usam informações e saberes em contexto significativo, isto é, constituem as bases do seu desenvolvimento, nos distintos aspetos físicos, nomeadamente, ao nível motor, social, emocional, cognitivo, linguístico e comunicacional (Portugal, 2008).

Na língua inglesa, a palavra *game* remete para os jogos com regras, porém, relaciona-se ambigualmente, com a palavra *play* que significa brincar, levando à confusão dos dois termos, visto terem significado semelhante. Em relação à língua portuguesa, os termos de brincar e jogar são usualmente distinguidos pela existência ou inexistência de regras. Contudo, importa mencionar que a brincadeira também é estruturada por regras.

De acordo com Vygotsky (2007, p.110), “[...] não existe [brincar] sem regras [...]”, e suplementa “[...] a situação imaginária de qualquer forma de [brincar] já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori [...]”.

Neto (2017, p.11) define brincar como,

[...] um comportamento inútil (e por isso é coisa séria), de escolha livre, intrinsecamente motivado, pessoalmente dirigido e ancestral na vida do homem, e deste modo, muito importante na construção das estruturas internas do organismo e formação de identidades ao longo da vida.

Para Sá (2003), brincar é algo intrínseco à vida de qualquer criança, sendo um processo que vai se manifestando no seu desenvolvimento, no tempo e no espaço, e no qual estão incluídos aspetos físicos, emocionais e mentais, de forma individualizada ou combinada.

Uma opinião semelhante tem Neto (2017, p.11), ao afirmar que o “[...] brincar permite desenvolver a capacidade de exploração e adaptação (motora, emocional, cognitiva e social), de confronto com o risco e a adversidade, aprendizagem, regulação e controlo emocional, autoestima, imaginação e fantasia [...]”.

Conforme refere Neto (2017), as brincadeiras em casa, na rua, ou na comunidade envolvente são essenciais, para a aprendizagem de ferramentas adaptativas, indispensáveis no seu futuro.

Relativamente ao jogo, Neto (2003, p.5) define-o como “[...] uma das formas mais comuns de comportamento da infância e altamente atrativa e intrigante para os investigadores interessados no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social [...]”. Enquanto Lindquist (2001), clarifica que o jogo engloba um significado biológico, social, e um nível alto de simbolismo, praticados através de atividades físicas reguladas ou robustas, de natureza solitária ou social e em diversos contextos. Consoante esta conceção, a ação de jogar está articulada com uma adequada e particular configuração e função, processando-se num definido tempo, espaço e cultura.

Mencionando Rubin, Fein e Vandenberg (1983, citados por Neto, 2001a, p.195), “[...] o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação.”

No que diz respeito ao tipo de jogos, podemos mencionar Neto (2017) quando este refere que existem quatro tipos de jogos, particularmente, o jogo simbólico (*pretend play* - faz de conta), o jogo com objetos (*play material* - visão-mão-objetos), o jogo social (*social play* - relação com os outros), e o jogo de atividade física (*physical activity play* - exercício físico, e luta e perseguição), que apoiam o desenvolvimento do cérebro humano e do corpo humano.

Assim, é pertinente evidenciar que o jogo supõe a existência de um sistema de “[...] regras explícitas e pré-estabelecidas com um fim lúdico” (Cordazzo & Vieira, 2007, p. 96), em contrapartida, o brincar acarreta a presença de regras sociais implícitas, apesar de ser espontâneo.

Presentemente, em Portugal, verifica-se um “[...] declínio dramático de tempo e espaço para brincar das crianças em contextos familiares, escolares e comunitários, e em especial em espaços exteriores (*outdoor*).” (Neto, 2017, p.9).

Segundo Bilton, Bento e Dias (2017, p.17), as crianças estão a maior parte do dia “[...] em contextos educativos formais, permanecendo longos períodos em espaços fechados, onde as possibilidades de escolha e exploração são muito reduzidas. Muitas vezes, as atividades estruturadas, controladas pelos adultos, sobrepõem-se ao brincar livre [...]”.

Outros impedimentos para as crianças brincarem e jogarem, cada vez menos ao ar livre, na comunidade relacionam-se com o “[...] aumento do tráfego automóvel, a maior densidade populacional, a evolução das tecnologias e o crescente receio dos pais em relação a possíveis perigos ou acidentes [...]” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p.17), e também a “[...] a ausência de uma política eficaz de relação e harmonização entre o tempo de trabalho dos pais [...]” (Neto, 2017, p.11). Estes aspetos irão espelhar-se na falta de autonomia das crianças, fazendo com que

não sejam independentes, não se sintam estimuladas para brincar e irem à descoberta de lugares para jogar (Neto, 2017). A autonomia permite o desenvolvimento das representações cognitivas do espaço físico, o desenvolvimento da liberdade e autonomia em jogo, a descoberta do envolvimento e da ação, a descoberta das relações com o mundo adulto, o sentido de descoberta e a resolução de problemas, o desenvolvimento de hábitos saudáveis de vida ativa e a prática do jogo e atividade física, essenciais para o equilíbrio emocional e psicológico (Neto, 2000).

Torna-se impreterível “[...] contrariar esta tendência e garantir que as crianças têm acesso a experiências de descoberta e aprendizagem no exterior, em que lhes é dada a possibilidade de decidir o que fazer, com quem e de que forma.” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p.17).

1.3.2 Os recreios como espaços educativos

A importância dos recreios e da ludicidade, para a vida e desenvolvimento da criança é demonstrada na “Convenção sobre os Direitos da Criança” (UNICEF Portugal, 2004, p.22), através do “Artigo 31”. Nesse documento evoca-se a necessidade e a obrigatoriedade da criação de locais de lazer, recreação, ou espaços de ludicidade. Conforme esta perspetiva, os recreios, e os espaços de jogo e recreio passam a ser considerados locais repletos de benefícios, que estimulam nos seus utilizadores, igualdades de formação, relações de coesão, interações entre si e o meio, e a transmissão de conhecimentos culturais, transformado estes espaços numa genuína cultura infantil (Silva *et al.*, 2016). Assim, este artigo deve ser entendido pelas pessoas, como um auxiliar para a mudança das “[...] atitudes, pensamentos e ações [...]” (Neto, 2001b, p.6), pois a sociedade não se deve esquecer que as crianças têm a necessidade de brincar e terem espaço próprio, para concretizarem as variadíssimas ludicidades.

Atualmente, o recreio é visto como um local próprio com horários, geralmente situa-se fora da sala, podendo ser a “céu” aberto, coberto ou no interior do edifício escolar, no qual as crianças passam algum tempo livre, alternado com as atividades letivas (Lopes, Santos, Lopes, & Pereira, 2012; Silva, 2007).

Para Azevedo (2015, p.132): “O recreio [...] é um dos poucos espaços que resta para que as crianças se encontrem e façam aquilo em que verdadeiramente são especialistas: brincar! [...]”

Na mesma perspetiva, Neto (2017, p. 16), reforça alguns dos benefícios inerentes neste tipo de espaço, especificamente, favorece a “[...] curiosidade, exploração individual e em grupo, consciencialização dos benefícios do risco (para se adquirir mais segurança), o sentido de superação e de convivência e o desenvolvimento de projetos educativos [...]” Alertando que, quando as crianças são estimuladas tornam-se “[...] mais ativas e «selvagens» [...]”, tendo

vantagens contíguas na “[...] sua saúde física, mental e emocional [...]” (Neto, 2017, p. 16). De igual modo, Lopes, *et al.* (2012), acrescentam que o recreio é um local que promove a improvisação, a recriação, a invenção do jogo e da brincadeira, e que deve dar *feedback* a um abrangente conjunto de necessidades, tais como, a mobilização, o repouso, a segurança e a aventura. Identicamente, Bilton, Bento e Dias (2017, p.17) asseguram que, ao “[...] brincar no exterior, as crianças têm a oportunidade de enfrentar riscos, resolução de problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações.”

Jarrett (2003) reconhece que o recreio escolar se constitui na única oportunidade, que muitas crianças têm, para interagirem com outras crianças, sobretudo aquelas que após a escola vão para casa, e apenas usufruem das novas tecnologias.

Contudo, não são só os espaços de recreio que trazem benefícios para o desenvolvimento global e aprendizagens das crianças, a comunidade também tem diversos espaços, p.e. espaços de jogo e recreio, os parques naturais, e quintas pedagógicas/biológicas, que não devem descurados pelas equipas educativas e famílias. Normalmente, são contextos estimulantes, nos quais as crianças encontram desafios, que vão ao encontro dos seus interesses, em estreita colaboração com os adultos, proporcionando-lhes apoio e confiança (Portugal & Laevers, 2010).

Outra caracteriza basilar dos espaços da comunidade é a aproximação das crianças à comunidade envolvente, “[...] que têm direito à cidade, responsabilidade e conexões com outras pessoas, se quisermos que se sintam [cidadãs envolvidas], [...] temos [de] garantir a oportunidade para elas sentirem essas conexões [...]” (Gill, 2016 *in* Nogueira, 2016).

Bilton, Bento e Dias (2017, p.64) evocam mais uma qualidade destes espaços, precisamente, a gratuidade da natureza, que “[...] está sempre em mudança e a surpreender, sendo importante tirar partido das suas potencialidades e apoiar as crianças na sua procura de compreensão do mundo e de si próprias [...]”, através da descoberta, dos seus interesses, e do controlo do risco.

A natureza contém diferentes elementos naturais multissensoriais, facilitam infinitas possibilidades de utilização, tendo em consideração os interesses e características de cada criança (Woolley & Lowe, 2013). Citando Bilton, Bento e Dias (2017, p.42), “desfrutar o som produzido ao pisar as folhas secas, caídas no chão, ou adormecer ao som do vento e dos pássaros, são momentos de interação próxima com o mundo natural, que devem ser valorizados e promovidos.” Na perspetiva de Bilton, Bento e Dias (2017, p.49), a criança nas suas explorações:

[...] descobre diferentes utilizações para os objetos, atribuindo-lhes funções e significados distintos [...] os paus podem ser utilizados como pistolas, recriando-se um filme de cowboys, ou um lápis com o qual se fazem

desenhos na areia/terra [... mobilizando] noções relacionadas com a ciência, literacia, matemática, entre outras.

Também, a familiaridade com as atividades agrícolas promove “[...] uma ligação e gosto por produtos frescos e naturais [...]” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p.44), e geralmente cativa as crianças, porque têm a hipótese de sujar as mãos. Estas atividades podem ser concretizadas por intermédio da criação de uma horta pedagógica, junto à sala, ou “[...] visitas à quinta biológica, às hortas vizinhas e nos passeios pela comunidade [...]” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p.44). Sendo espectável que, as crianças tenham a oportunidade de “[...] semear, plantar, colher e comer aquilo que [será] produzido, realizando um conjunto de aprendizagens de forma espontânea e natural.” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p.44).

Portanto, “[...] os espaços naturais assumem-se [...] como palco para importantes interações entre crianças que, ao serem confrontadas com os imprevistos da natureza, são incentivadas a cooperar, partilhando ideias, estratégias, medos e desejos.” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p.52). Apoiando as crianças na conceção de conexões positivas com a natureza, nas quais beneficiam a nível físico, emocional, mental e espiritual, conjuntamente, promove o apego e o respeito pela natureza, incitando o espírito ecológico, consciência de cidadania, e nesse seguimento, estimula a sustentabilidade (Wilson, 2012). Em concordância com Portugal e Laevers (2010), nos espaços exteriores, as equipas educativas também conseguem observar sinais de comunicação, persistência, precisão e criatividade no brincar, indicativos de um ambiente educativo de qualidade.

Recentemente, os recreios têm sido alvo de várias preocupações devido às suas características desprovidas e espaços diminutos. Carlos Neto tem vindo a investigar este tipo de espaços e testemunha o seguinte:

os recreios das escolas estão na maior parte dos casos colocados ao abandono em termos de qualidade ambiental (falta de recursos financeiros e humanos), sem qualidade de estimulação (materiais e equipamentos) e sem uma conceção adequada às necessidades das crianças e jovens. Cortaram-se as árvores, as superfícies foram normalizadas com material sintético, o espaço natural foi retirado (terra, areia, paus, pedras, vegetação, etc.). Na maior parte das escolas, já não é possível às crianças suspender e balancear o corpo, trepar, saltar e brincar no espaço natural. Isto significa um grande empobrecimento das competências motoras e cognitivas na infância (Neto, 2017, p.14).

Num estudo da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) e do Instituto de Apoio à Criança (IAC) sobre planeamento do recreio escolar conclui-se que, “[...] o jardim-escola já não é jardim e os recreios das escolas têm sido transformados em pátios inertes e assépticos, qual presídio [...]” (Mireles *in* Maires 2017, online). Os recreios escolares analisados apresentam

“[...] índices baixos de espaços verdes por criança, e que têm uma elevada exposição solar durante o período quente e quase total inexistência de elementos que promovam o conforto bioclimático no recreio [...]” (Mairos 2017, on-line).

Na mesma linha de pensamento, Figueiredo (2015, online) relata que, “[estes] são pobres e não convidam ao movimento e à exploração [...]”, tornando-se fundamental e prioritário “[...] refletir sobre o que a sociedade tem proporcionado às crianças e delinear estratégias de mudança, utilizando iniciativas integradas, articuladas e transdisciplinares, que envolvam as crianças, os pais, a comunidade e os contextos de apoio à infância.”

Mencionando, Azevedo (2015, p.132), as crianças devem ter acesso a “[...] espaços e tempos que lhes permitam brincar e jogar, uma vez que estas ações se assumem como indispensáveis para o seu bem-estar e para o desenvolvimento saudável das suas habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais.”

No entendimento de Neto (2017, p.16), o caminho seguinte deverá ser,

restaurar a existência de espaços exteriores com terra, água, pedras, árvores, troncos de madeira, areia, plantas, vegetação variada, materiais soltos (*loose parts*), jardinagem, [...] permitirá mudar o cenário de uma realidade imposta para uma situação participada e coerente com o prazer das crianças em estar e viver a escola.

1.3.3 Benefícios dos recreios para o desenvolvimento da criança

Os espaços exteriores favorecem oportunidades, experiências, sensações e desafios, que não existem nos espaços interiores (White, 2011).

Em termos do domínio motor, os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao possibilitarem estímulos que impulsionam a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos (White, 2011).

De acordo com a *National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education* (NAECS/SDE, 2001) são vários os benefícios associados ao recreio, com destaque para as quatro dimensões seguintes, a saber: o desenvolvimento social decorrente da interação entre pares, que permite o desenvolvimento da socialização da criança através da aquisição de competências variadas (p.e. a cooperação, o desenvolvimento da linguagem, a perceção do outro); o desenvolvimento emocional resultante da vivência de sentimentos diversos provenientes de interações entre pares, que orientam a aceitação do outro, a tolerância, o autocontrolo, a gestão do stresse e a gestão de conflitos; o desenvolvimento físico derivado da atividade física, que atenua a energia acumulada, conduz ao desenvolvimento de destrezas motoras com reflexos na dimensão psicológica da criança; e por fim o desenvolvimento

cognitivo derivado dos comportamentos exploratórios, jogos e outras atividades, que permitem o desenvolvimento de estruturas intelectuais.

As explorações ao ar livre também devem incluir a interação, o toque/manipulação, e a observação de elementos físicos de arquitetura e design, constituintes da natureza, exploração do ambiente e participação em atividades imaginativas, que envolvam várias áreas de conteúdo/aprendizagem (Malone & Tranter, 2003; NAECS/SDE, 2001).

Porém, para que todos estes benefícios se exteriorizem, é necessário garantir espaços exteriores enriquecidos e idealizados para promoverem a criatividade, a improvisação, a recriação e a invenção de brincadeiras e jogos, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças (NAECS/SDE, 2001).

1.3.4 Legislação Portuguesa dos espaços recreio

Os espaços de jogo e recreio devem obedecer às regras legisladas por uma entidade responsável. Em Portugal, o Estado Português é responsável por estabelecer critérios de qualidade e garantir a segurança dos utilizadores destes espaços.

Neste ponto destacam-se as legislações referentes às condições que os espaços exteriores dos estabelecimentos de ensino portugueses, que agregam as valências de creche e educação pré-escolar, devem cumprir.

As valências de creche estão sob tutela do Instituto da Segurança Social, I.P., que define um conjunto de critérios orientadores e metodológicos, com o objetivo principal de promover a qualidade destes espaços (Instituto da Segurança Social, I.P., 2011b). Ao longo do Manual “Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais – Creche” (Instituto da Segurança Social, I.P., 2011b), podem-se observar várias diretrizes para as áreas funcionais, respetivos espaços e compartimentos, entre os quais os espaços exteriores (espaços de jogo e recreio).

De acordo com o Instituto da Segurança Social, I.P (2011b), as salas de atividade devem possibilitar o seu prolongamento para a área exterior. Os edifícios das creches devem integrar uma área exterior com zonas de interesse para as crianças, com uma distância compreensível acessível às instalações sanitárias. Os recreios devem ser seguros preferencialmente vedados, acessíveis, bem ornamentados, que facilitem a realização de diversas as atividades ao ar livre, e a supervisão das crianças. Estas áreas devem conter espaços cobertos com toldos ou telheiros, viabilizando a sua utilização em dias de chuva e ventos fortes, e áreas de sombra obtidas através de árvores, pérgulas, redes, entre outros materiais apropriados, que não causem obstrução à entrada de luz natural nos espaços interiores. Em termos de elementos naturais, os espaços de recreio devem incluir áreas com relva, plantas não nocivas, árvores, e uma horta. O recreio deve

abranger vários equipamentos, em conformidade com os requisitos do Decreto-Lei n.º 203/2015 de 17 de setembro, e as idades das crianças, nomeadamente,

- a) Equipamento diverso, tal como pás, baldes, pneus, bolas, arcos, regadores, formas, triciclos, trotinetas; b) Estruturas fixas ou móveis multifunções, que permitam subir, trepar e escorregar; c) Bebedouros; d) Bancos para adultos; e) Bancos e mesas para crianças; f) Recipientes para recolha selectiva de lixo; g) Iluminação (Instituto da Segurança Social, I.P, 2011b, III.5.12.8).

As superfícies de impacto devem ser em relva, areia, cascas de árvores, material sintético ou outro com as mesmas capacidades amortecedoras, e serem substituídas regularmente (Instituto da Segurança Social, I.P, 2011b).

Por sua vez, as valências de educação pré-escolar estão sob a responsabilidade do Ministério da Educação que, através do Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de agosto, determina critérios que salvaguardam a qualidade educativa dos diversos espaços dos estabelecimentos da educação pré-escolar, segundo os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento, em particular, os espaços exteriores.

Segundo a Ficha n.º 13 – Espaço exterior, do Despacho Conjunto referido anteriormente, o recreio deve estar localizado nas imediações ou envolvimento do edifício, com acesso fácil às salas de atividades, áreas cobertas, não possuir dimensões menores ao dobro da área das salas de atividades, e deter as condições de segurança essenciais. Esta área necessitará de estar organizada de modo, a favorecer as atividades lúdicas e educativas. A mesma deve acomodar um ponto de água e uma arreação para guardar alguns equipamentos e objetos, daquele espaço.

Recentemente, as novas OCEPE (Silva *et al.*, 2016) vieram reforçar a importância de brincar ao ar livre, interagir e explorar os diversos materiais, presentes nestes espaços, sugerindo a “[...] exploração de materiais naturais [...]” (Silva *et al.*, 2016, p. 27), precisamente, “[...] pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, [...]” (Silva *et al.*, 2016, p. 27), que mais tarde podem ser investigados na sala, ou terem outra utilidade. Estes espaços devem permitir o desenvolvimento de atividades físicas, tais como, “[...] correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras [...]” (Silva *et al.*, 2016, p. 27).

1.3.5 O risco e a segurança nos espaços de recreio

Na sociedade contemporânea, o risco é entendido como algo que deve ser evitado, ou até removido. No entanto, as crianças, diariamente, estão predispostas a vários riscos, sendo por isso fundamental ensiná-las e diligenciar situações, em que tenham de enfrentá-los e ultrapassá-los em segurança. Os espaços exteriores estimulam o desenvolvimento de competências de observação e atenção que, pela sua diversidade e imprevisibilidade de estímulos sensoriais,

despertam a curiosidade da criança, fazendo com que sinta necessidade de saber e descobrir, apoiando-a no confronto e controlo do risco (Thomas & Harding, 2011).

Mencionando Barreiros, Cordovil e Neto (2014, p.218), “(...) o risco não é uma propriedade do indivíduo nem do envolvimento, mas emerge da interação entre o indivíduo e o envolvimento (...)”

De acordo com Barreiros, Cordovil e Neto (2014, p.218),

O processo de descoberta dos limites de ação leva a que as crianças testem as suas capacidades, podendo estas colocar-se, por vezes, em situações consideradas perigosas e podendo, até, sofrer pequenas lesões (que não necessitam de assistência médica, como, arranhões, nódoas negras, feridas superficiais).

Ainda assim, é notório que, as crianças mais ativas, ao sofrerem pequenas escoriações, aprendem rapidamente a descobrir os seus limites de atitudes, em envolvimento de risco (Barreiros, Cordovil, & Neto, 2014). Portanto, as “[...] estratégias superprotetoras, que visem eliminar todos os comportamentos de risco das crianças podem ser contraproducentes.” (Barreiros, Cordovil, & Neto, 2014, pp.220-221).

Referindo Bilton, Bento e Dias (2017, p.70): “[o] risco no brincar possui um papel importante no desenvolvimento da criança, respondendo à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação.”

Vale (2013, p.12), tem uma opinião idêntica, ao afirmar que “[as] crianças não vivem numa redoma, os riscos e os perigos existem onde menos se espera e nos lugares menos suspeitos, havendo necessidade de prepará-las para construir defesas.” Desta maneira, “[aprender] a conhecer os perigos e os riscos lidando com eles ensina a criança a proteger-se, a conhecer os seus limites e a avaliar o ambiente que a cerca, levando-a a agir [controladamente] perante novas situações.” (Vale, 2013, p.12).

Outro paradigma atual é a escassez de oportunidades e o tempo reduzido para brincar, no quotidiano das crianças, nos espaços exteriores. Dado que, prevalece uma preocupação em manter as crianças intelectualmente ativas, omitindo-se a necessidade de estas mobilizarem ativamente o corpo, no sentido de alcançarem aprendizagens sólidas, alicerçadas na experimentação, repetição e erro (Neto, 2005).

Segundo Gill (2010, p.19), nos dias de hoje, “[a] imersão das crianças na vida *online* é, em parte, a sua resposta às restrições parentais, impostas em resultado de receio dos adultos relativamente às ameaças que, de outra forma, elas poderiam encontrar fora de casa.” Consequentemente, “[...] as crianças estão mesmo vulneráveis e imaturas, porque nunca foram colocadas perante nenhum risco que as fizesse crescer” (Ferreira, 2015, *online*).

Logo, a vivência de situações de risco e aventura conduz à expansão de barreiras físicas, cognitivas, emocionais, num ambiente controlado e de suporte, em que a possibilidade de errar é prevista e aceite (Waite, 2011).

No entendimento de Neto (citado por Ferreira, 2015, *online*), “[um] pai inseguro faz do seu próprio filho uma criança insegura, vulnerável, que tem medo de arriscar.” O caminho a seguir será sensibilizar os pais, pois “[...] têm de abrir as suas cabeças, libertar os seus medos, darem mais oportunidades às crianças para elas terem uma vida mais saudável, [...] ativa, com uma exploração do espaço natural e do espaço construído que faça mais sentido.” (Neto *in* Ferreira, 2015, *online*).

Barreiros, Cordovil e Neto (2014, p.221) são peremptórios ao declararem que “[o] papel dos adultos é fundamental para ajudar a orientar a experiência da criança em ambientes de risco controlado [...]”. Em resultado da “[...] importância da supervisão na prevenção dos acidentes com crianças, a percepção que os adultos têm das affordances das crianças é de extrema importância [...]”.

Saluja e colaboradores (2004 citado por Barreiros, Cordovil, & Neto, 2014, p.221):

propõem a existência de três dimensões principais para caracterizar a supervisão: 1 – Atenção, relacionada com a interação com a criança (Visual ou auditiva); 2 – Proximidade, relacionada com a distância do adulto à criança (a tocar, a uma distância alcançável ou a uma distância não alcançável); 3 – Continuidade, relacionada com a permanência no tempo da atenção (continua, intermitente ou ausente).

Em grande parte, os estabelecimentos de ensino, “[...] têm um papel destacado na resistência à tendência para superproteção e para a intervenção, [...] já que as crianças passam mais tempo sob orientação” (Gill, 2010, p.92).

Para Gill (2010, p.86), “[...] se os educadores acreditarem que a sua principal prioridade é devolver as crianças aos pais sem um único arranhão, haverá inevitavelmente pouco incentivo para permitir que as crianças experimentem, explorem ou deem um passo para fora das suas zonas de conforto.” Identicamente, Stephenson (2003), realça a necessidade de os profissionais de educação ponderarem os aspectos positivos do risco, como a possibilidade de descobrirem no outro, alguém aventureiro, corajoso, forte, confiante e bem-sucedido, colocando-se de parte o discurso focado na possibilidade de falhar ou de observar algum acidente.

Em concordância com Gill (2010, p.81), “[...] o *Education Select Committee* identificou algumas tentativas bem-sucedidas para ultrapassar a versão ao risco [...] na “*forest school*” (escola florestal), [as crianças aprendem] «com as mãos na massa» num ambiente florestal, como parte integrante do currículo escolar.

Em suma é essencial que, as crianças sejam educadas para o risco, tal como é necessário criar “[...] uma cultura onde a consciência de risco não seja tão exagerada que leve à paralisia, nem tão reduzida que conduza à irresponsabilidade.” (Conselho Nacional de Educação, 13 de setembro de 2011, p. 41660). Através das experiências de risco, a criança aprende a lidar com o medo, percebe quais as consequências da sua ação e ganha confiança para tomar decisões.

1.3.6 A participação das crianças no planeamento dos espaços exteriores

As crianças e os adultos compreendem o mundo de distintas maneiras, no qual atribuem diferentes finalidades aos espaços abertos. Deste ponto de vista, o/a arquiteto/a paisagista ao planear o design de espaços abertos, não deverá esquecer-se que subsistem disparidades entre as perspetivas das crianças e dos adultos (Acar, 2013).

De acordo com Rasmussen (2004), existem os lugares para crianças e os lugares de crianças. Os primeiros são idealizados e produzidos por adultos para as crianças, focados sobretudo na imagem que o adulto tem sobre a criança e as suas brincadeiras, prescindindo das suas opiniões. Enquanto, os segundos são espaços preenchidos de conotações para as crianças por serem os projetados ou selecionados por si, onde as suas brincadeiras, por meio das interações com os outros, acontecem.

Para Acar (2013), os atributos funcionais do ambiente são mais marcantes para as crianças, pois oferecem-lhes variadas experiências e desafios, do que as suas características estéticas. De outro modo, na projeção de espaços para crianças, os adultos também devem considerar e satisfazer as necessidades e desejos, das mesmas, ao invés de se preocuparem somente com os traços estéticos.

Referindo Barra (2014, p.138): “O recreio é o lugar onde o saber e a voz das crianças devem prevalecer, por serem os «especialistas» em assuntos de brincadeiras.”

Azevedo (2015, p.138) colabora da mesma ideia, conjecturando diversas questões:

(...) se o recreio é o tempo e o espaço das crianças, não deveriam ter o direito a participar com as suas propostas na construção e apetrechamento do mesmo? Quem serão os maiores especialistas sobre os recreios? Quem melhor do que as crianças para perceber de que realmente precisam para levar a cabo jogos e brincadeiras?

De acordo com a Convenção dos Direitos das crianças (UNICEF Portugal, 2004), as mesmas devem ser cidadãs ativas, no qual expressem as suas opiniões, sendo reconhecida a sua relevância e exequibilidade. Logo:

os Estados Partes [devem garantir] à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitam, sendo devidamente tomadas em consideração

as opiniões das crianças, de acordo com a sua idade e maturidade (UNICEF Portugal, 2004, p.10, art.12, 1).

Sempre que o/a arquiteto/a paisagista projeta um espaço exterior, consoante princípios de estética e função, falha no essencial, isto é, no entendimento das funções que as crianças atribuem aos diferentes espaços e materiais (Acar, 2013). Portanto, torna-se fundamental escutar os utilizadores do espaço, de modo a serem determinadas as suas necessidades, expectativas e problemas inerentes, a cada local ou ambiente (Acar, 2013). Aludindo a Dempsey e Frost (2002) podemos referir que os planeadores destes espaços devem trabalhar em coadjuvação participada com os principais utilizadores, as crianças. Dado que a participação da criança é um elemento que proporciona vantagens, assegurando que as suas necessidades serão satisfeitas, refletindo-se numa prática de segurança e relação com essas áreas, através da cooperação (Acar, 2013).

De acordo com White e Stoecklin (n.d) se as crianças tivessem a oportunidade de idealizar os espaços exteriores, as suas criações seriam totalmente díspares, em comparação com os projetos dos adultos. Os espaços exteriores projetados pelas crianças agrupariam elementos da natureza, p.e. plantas, árvores, flores, água, areia, lama, animais e insetos, e reuniriam várias oportunidades de jogo, de todos os tipos imagináveis.

Denzin (2014) salienta que o maior desafio deste processo é escutar as crianças, porque implica a pesquisa de diversas metodologias e as múltiplas linguagens (p.e. MTP, desenhos, entrevistas, entre outras estratégias), com o propósito de conhecer os seus pontos de vista. Evidentemente, estes processos “(...) também expressam a necessidade de a criança ser reconhecida como sujeito ativo no processo educativo.” (Azevedo, 2015, p.138). Ressalta-se que o método de participação das crianças não é inteiramente facilitado e rápido, nem o modo como fica disponível para a ser usado. Sendo que, para envolver as crianças na ação de participação é imprescindível a autorização dos/as encarregados/as de educação.

Finalizando, os adultos não conseguem ver o mundo sob a perspetiva das crianças (Cook & Hess, 2007). Por este motivo, o/a arquiteto/a paisagista devem aprender a olhar para o ambiente, através dos olhos das crianças, devendo escutá-las quando projetam os seus espaços, só assim conseguirão criar ambientes de aprendizagens, apropriados ao seu desenvolvimento e onde gostariam de estar um dia inteiro.

2 Caracterização do contexto educativo

Neste ponto do relatório descrevem-se os espaços interiores e exteriores do Colégio onde decorreu a minha PES em Creche e PES em Educação Pré-Escolar, ao longo de dois semestres. Identicamente, será feita a caracterização das duas valências, salas e grupos de crianças, nas quais concretizei a minha PES.

2.1 Caracterização do Centro Infantil

A IPSS, que agregava o Centro Infantil, tinha como objetivo principal inspirador “[...] a promoção humana global da família, abrangendo adultos, jovens e crianças provenientes das classes mais desfavorecidas, às quais dará preferência” (OSJO, 2016, p.3).

O Centro Infantil desta IPSS localizava-se no Centro Histórico Eborense precisamente, a escassos metros da Biblioteca Pública de Évora, da Fundação Eugénio de Almeida, da Sé Catedral de Évora, dos Museus de Évora, do Templo Romano e das zonas com mais fluxo de pessoas, nomeadamente, a Praça do Giraldo e o Largo Luís de Camões. O espaço envolvente ao Centro infantil dificultava o estacionamento dos veículos, as ruas eram estreitas e existiam poucos lugares de estacionamento apropriados. Observei algumas vezes durante a PES, que os familiares das crianças optavam por deixar os seus veículos mal-estacionados, faziam o trajeto a pé das suas habitações até ao Centro Infantil, ou utilizavam os Transportes Rodoviários de Évora – Trevo.

Este edifício agregava vários serviços particularmente, as valências de Creche e Jardim de Infância, serviços de administração e contabilidade.

Na valência de Creche existiam duas salas, uma Sala do Berçário (0 – 12 meses de idade) com capacidade máxima para dez crianças, e uma outra Sala de Creche heterogénea (12 aos 36 meses de idade) tendo capacidade máxima para dezasseis crianças. Enquanto, a valência de Jardim de Infância estava organizada em duas salas, ambas com capacidade máxima para acolher vinte e três crianças por sala, com idade estabelecida entre os 3 aos 6 anos, num total de quarenta e seis vagas (OSJO, 2016). Os espaços comuns às duas valências incluíam a sala de acolhimento, os espaços de recreio, a área da areia e água, a horta pedagógica e o refeitório.

A zona destinada às valências de Creche e Jardim de Infância encontrava-se bem conservada interna e externamente. O interior foi adaptado de acordo com as necessidades das crianças e de quem trabalhava na instituição, dispondo de materiais adequados e recentes, que respeitavam todas as medidas de segurança necessárias e obrigatórias. Todos os espaços da

instituição eram arejados e tinham uma boa luz natural. As salas correspondentes a cada valência dispunham das respetivas instalações sanitárias, usufruíam de equipamentos de ar condicionado que regulavam a temperatura ambiente, estando equipadas nas diversas áreas com material adequado às diferentes idades, favorecendo alguma autonomia das crianças e o seu desenvolvimento nas várias componentes curriculares.

O edifício era composto por três pisos, respetivamente, o rés-do-chão, o 1º andar e o andar inferior.

Estas áreas eram ligadas por um dos espaços de recreio existentes (**Figura 4**), uma parte permanecia protegida por um alpendre e outra estava descoberta. Este recreio era composto por chão de tijoleira, sendo notória a escassez de materiais lúdicos disponíveis, espaços verdes ou elementos da natureza, que poderiam tornar o espaço mais agradável. Este espaço era partilhado por todas as salas, não existindo um horário definido para a sua utilização. Recentemente tinha sido construído um cantinho ecológico com o intuito de promover



Figura 4 - Espaço de recreio do 1º andar.

hábitos de reciclagem nas crianças, uma ação realizada pela coordenadora pedagógica, no âmbito do Projeto Educativo de Estabelecimento, em vigor. Ao longo da PES em Creche aproveitei-o para a realização de atividades relacionadas com água e jardinagem. Todavia, na PES em Jardim de Infância usufruí deste espaço para jogos dramáticos/teatro e dança e jardinagem.

O andar inferior comportava um refeitório para as crianças da valência de Jardim de Infância fazerem as suas refeições de almoço e lanche, as restantes refeições eram feitas nas salas. As crianças da valência de Creche faziam as refeições nas respetivas salas.

Ladeavam o refeitório três espaços exteriores precisamente, um espaço de recreio, um espaço polivalente e outro espaço destinado à área de água e areia. O espaço de recreio era composto por duas áreas peculiarmente, um espaço coberto e outro semicoberto. O espaço coberto (**Figura 5**) tinha o pavimento em mosaico e estava devidamente protegido das condições climáticas possibilitando que as crianças brincassem quando estava a chover ou demasiado calor, porém não tinha equipamentos fixos, tendo as equipas pedagógicas que transportar os materiais lúdicos portáteis. Este espaço incluía apenas uns bancos feitos em cimento tinham uma altura demasiado elevada, ou seja, desadequada para as crianças da valência de Creche.

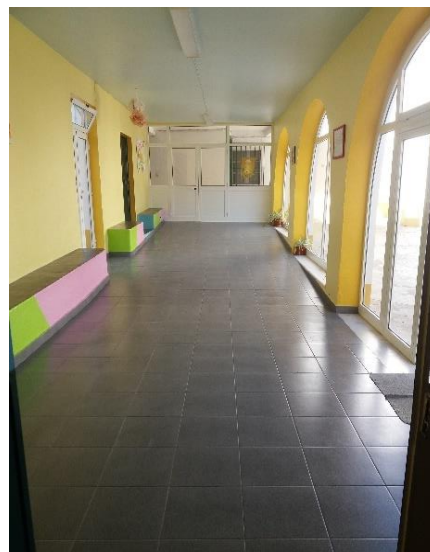


Figura 5 - Espaço de recreio coberto.

O outro espaço estava semicoberto (**Figura 6A e 6B**) por uma rede verde, impedia que os equipamentos lúdicos estivessem ao sol e protegia as crianças dos raios ultravioleta, durante as suas brincadeiras. A sua dimensão era satisfatória, incluía dois tipos de pavimentos - um antichoque (adequado para o espaço) e outro em cimento-, disponha de alguns objetos lúdicos. Os equipamentos lúdicos que



Figura 6A e 6B – Estrutura dos escorregas no espaço de recreio semicoberto.

as crianças tinham à sua disposição agrupavam uma estrutura com escadas, túneis e dois escorregas (grande e um pequeno). Durante a minha PES observei que esta estrutura favorecia diversos tipos de movimentos motores (trepar, gatinhar, subir, túneis). Contudo o escorrega grande fazia um ressalto na descida, elevando a probabilidade de as crianças saírem disparadas. Muitas vezes um elemento da equipa pedagógica tinha de ficar a apoiar as crianças no momento da descida, evitando que caíssem no final da descida. Outros materiais lúdicos presentes neste espaço eram os triciclos e os balancés que estavam em avançado estado de degradação, devido à sua utilização e às condicionantes climáticas, que estavam expostos diariamente, colocando as crianças em risco. Havia ainda uma espécie de vedação com as uniões danificadas que não era possível ser montada, mas continuava neste espaço. Identicamente aos outros espaços

exteriores da IPSS, este espaço também não disponha de elementos da natureza, que permitissem às crianças relacionarem-se com a natureza, tornando-se evidente e fundamental que as educadoras de infância procurassem os espaços verdes da comunidade.

Um dos espaços de recreio era polivalente (**Figura 7A e 7B**) estava a descoberto, tinha o piso em cimento e alguma vegetação (vasos com plantas). O mesmo era muitas vezes utilizado para festividades (comemoração do dia da mãe/pai, comemoração do aniversário do Centro Infantil, comemoração do Dia Mundial da Criança, festas de natal e final de ano). Todavia, as educadoras de infância podiam utilizá-lo para a realização de atividades. Durante a PES em Creche utilizei este espaço para a concretização de atividades, especialmente, sessões de movimento (Abordagem *High-Scope*). Por sua vez, na PES em Jardim de Infância aproveitei-o para sessões de educação física, de jogos dramáticos/teatro e dança (conforme as OCEPE). Este foi também o espaço eleito para a transformação idealizada pelas crianças através da MTP (que descreverei mais à frente no ponto 3.4.2.1.1 deste relatório).



Figura 7A e 7B - Espaço de recreio polivalente.

O último espaço exterior era pequeno, estava revestido por mosaicos e incluía duas áreas nomeadamente, a área de areia e água (Abordagem *High-Scope*), e uma horta pedagógica (apenas observada na PES em Creche). A área de areia e água (**Figura 8**) era composta por dois tanques de areias, não existiam recipientes para colocar água (piscina, banheira), apesar de ser considerada uma “área de água”, não existia um lava-loiça ou torneira naquele espaço, sendo preciso ir à casa de banho do dormitório buscar água.



Figura 8 - Espaço de exterior (Área de areia e água).

Quando as crianças utilizavam este espaço eram-lhes facultados materiais, para encherem e despejarem (baldes, pás, formas e ancinhos de plástico). No decorrer da PES em Creche usei este espaço para as crianças brincarem com a areia e com água, arranjei uma piscina e um alguidar, que foram cheios com baldes de água, que íamos

(equipa pedagógica e crianças) buscar à casa de banho do dormitório. Acrescentei também outro tipo de materiais mais desafiadores (colheres, funis, garrafas transparentes, garrafas com esguicho, peneiras, copos de plástico, conchas). Constatei que este local não era, de todo, o mais adequado para estar implementada esta área, porque encontrava-se sempre à sombra. Evidentemente as crianças molhavam-se e se estivessem num espaço com luz solar ajudava a secar a roupa. Outro aspeto pertinente era o facto de não existirem mesas ou algo que elevasse os recipientes de água, que estivessem ao nível das crianças e evitasse molharem-se demasiado. Por sua vez, a área da horta tinha apenas um canteiro com uma laranjeira, um recipiente com terra e alguns vasos com plantas que estavam a ser dinamizado pela Sala de Jardim de Infância 2, embora as restantes salas pudessem utilizá-la. Recorri a este espaço na PES em Creche para desenvolver atividades ligadas com a natureza, p.e. plantar alpista. Todavia, quando realizei a PES em Jardim de infância notei que esta área deixou de existir. A sua inexistência não se revelou um impedimento, uma vez que reuni diferentes materiais (terra, sementes e recipientes) no pátio superior, para que as crianças pudessem semear e observar o crescimento das sementes. Também preferi dar a oportunidade às crianças de vivenciarem este tipo de experiência nos espaços públicos da Cidade de Évora, p.e. Parque de Terra, junto à Polícia de Segurança Pública.

Por fim, no andar inferior encontrava-se o dormitório do Jardim de Infância com uma casa de banho, onde algumas crianças desta valência dormiam a sesta, vigiadas por uma auxiliar de ação educativa.

A instituição apresentava uma população alvo relativamente pequena, o que a tornava num contexto familiar e acolhedor. Os/as meninos/as, nos processos de transição para outras salas, tinham a oportunidade de contactar diariamente com as pessoas de referência – colegas, educadoras de infância e auxiliares de ação educativa. Deste modo, os processos de transição e adaptação decorriam de uma forma tranquila.

2.2 Caracterização do contexto de Creche

A PES em Creche realizou-se na Sala de Creche, no período decorrido entre 13 de fevereiro a 26 de maio de 2017.

2.2.1 Caracterização do grupo da Sala de Creche

O grupo de crianças da Sala de Creche era constituído por dezasseis crianças, sete do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades heterogéneas compreendidas entre 17 e os 36 meses. Todas as crianças pertencentes a este grupo tinham nacionalidade Portuguesa.

Tratava-se de um grupo com grande heterogeneidade manifestada em alguns aspetos do seu desenvolvimento, uma vez que existiam algumas crianças a completarem os dois anos de idade no início/meio do ano letivo e outras a completarem três anos de idade, a meio/término do ano letivo. Deste modo, enquanto algumas crianças necessitavam de uma grande evolução nas competências ao nível motor, outras que já tinham adquirido estas competências estavam mais predispostas a explorarem, a evoluírem mais ao nível das competências linguísticas e reconhecimento pessoal.

Durante o período da PES em Creche fui muito bem-recebida pelo grupo, ao longo do tempo senti que os laços foram ficando cada vez mais fortalecidos, e notei que as crianças estabeleceram comigo uma relação de confiança. Caracterizavam-se pela sua energia, em geral, tinham facilidade no relacionamento com a equipa pedagógica e começavam a expandir-se no relacionamento entre pares, embora existissem pequenos conflitos pela pertença de brinquedos, próprio da idade. Eram crianças participativas, curiosas, criativas e empenhadas na exploração/descoberta do meio envolvente (áreas da sala e espaço exterior) e nas atividades emergentes ou propostas pela equipa pedagógica.

Destaco as competências linguísticas das crianças, as mais novas (17 meses aos 24 meses) apesar de algumas ainda não construírem frases, já diziam bastantes palavras e expressavam-se de forma, a que as conseguíssemos compreender. Enquanto, as crianças mais velhas (24 meses aos 36 meses) já eram capazes de construírem frases e manterem diálogos, entre si e com a equipa pedagógica.

Relacionando o espaço da sala e as brincadeiras, todo o grupo tinha a perceção das áreas presentes na sala, sabendo localizar cada uma delas. As suas brincadeiras centravam-se nas várias áreas da sala. As preferidas do grupo eram a área da casinha e da garagem, mas no término da PES a área da biblioteca passou também a ser das mais utilizadas. Algumas crianças selecionavam o espaço da sala para brincarem com pequenos bonecos de plástico e com blocos com o intuito de fazerem construções, brincarem ao “faz-de-conta”, saltarem (p.e. aproveitavam as caixas de arrumação e o armário baixo da área da garagem para treparem e pularem para o chão), correrem e rebolarem.

Em termos de competências motoras, observei que no começo da minha investigação duas crianças estavam grande parte do tempo sentadas, apresentando movimentos motores/locomotores rudimentares ao nível do “andar”. Contudo, no final da minha investigação já conseguiam movimentar-se pelos vários espaços da sala. O restante grupo demonstrou ter adquirido as competências gerais (andar, saltar, correr, trepar, rebolar,

pontapear), expectáveis para a sua idade. As mesmas eram mais visíveis nos espaços exteriores da sala, dadas as suas características e materiais.

Como mencionei anteriormente, na descrição dos espaços exteriores, as suas características e equipamentos podiam ser considerados “pobres”. Durante a PES tentei, sempre que possível, realizar saídas ao exterior permitindo um maior contato com a natureza (escassa no Centro Infantil) e com a comunidade envolvente, ocasionando também brincadeiras promotoras de desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais e cheias de experiências-chave (Abordagem *High-Scope*).

No que concede às competências musicais, o grupo adorava dançar e cantar canções infantis tradicionais, principalmente, as que englobavam gestos e pediam frequentemente à equipa pedagógica este tipo de atividades.

Durante as refeições presenciadas por mim, as crianças mostraram-se cada vez mais autónomas, apenas ao almoço algumas precisavam de ajuda para terminarem a sopa.

A maioria das crianças ainda usavam fraldas. Porém no término da investigação estavam na fase transitória entre a fralda e a cueca. Ainda assim, existiam cinco crianças que conseguiam fazer o controle dos esfíncteres. Na higiene das mãos e da cara, as crianças mais velhas e algumas mais novas já pediam para fazer a sua higiene autonomamente, todas escovavam os dentes sozinhas.

Para a sesta nove crianças usavam chupeta para dormir, e oito crianças objetos de conforto (fralda de pano/*Doudous* ou almofada).

Em relação ao contexto familiar das crianças, uma grande parte provinha de famílias compostas pelos dois progenitores, algumas crianças tinham um ou mais irmãos, embora se verificasse um grande número de famílias monoparentais. Geralmente, era a mãe que exercia a função de encarregado de educação. Consequentemente, o nível sócio - económico era, na sua globalidade, médio baixo ou médio.

2.2.2 Organização do espaço e materiais

A educadora cooperante regia-se pelos princípios orientadores da Abordagem *High/Scope*, porque na sua opinião era o modelo curricular que melhor definia a sua prática pedagógica em Creche. Assim, a organização do espaço e do tempo da sala ia de encontro à ideologia da aprendizagem ativa, embora carecesse de algumas áreas e materiais.

De acordo com a Abordagem *High/Scope*, num contexto de aprendizagens ativas as crianças necessitam de espaços que sejam flexíveis, planeados e equipados, para que essa aprendizagem seja concretizada proporcionando-lhes bem-estar e conforto (Post & Hohman, 2011).

Mencionando Post e Hohman, (2011, p.101), “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.”

Conforme refere a educadora de infância cooperante, no Projeto Curricular da Sala de Creche, “(...) ao organizar o espaço, tive em conta as características e necessidades das crianças, assim como o seu desenvolvimento e potencialidades. O espaço, os móveis e os objetos serão adaptados de acordo com as necessidades das crianças” (Neves, 2016, p.7).

À entrada da sala (**Figura 9**) existiam dois placards. Num eram expostas informações, a planificação e também o jornal da sala (trimestral), bem como informações relativas à sala. No outro, alguns dos trabalhos realizados pelas crianças. Em baixo dos placares estavam os cabides identificados com as fotografias das crianças, onde eram penduradas as suas mochilas.



Figura 9 - Entrada da Sala de Creche.

A Sala de Creche era constituída por duas salas, uma das salas estava mais estruturada para as atividades propostas e as refeições, enquanto a outra era mais ampla, estando organizada para as atividades livres (áreas) e a sesta. Englobava também a área de higiene com 2 casas de banho, uma para as crianças e outra para a equipa pedagógica. O chão era contraplacado lavável, assim como as paredes até meio e as tomadas elétricas embora baixas, encontravam-se protegidas.

A sala das atividades propostas e das refeições tinha três janelas que permitiam a entrada de luz solar, englobava a área das artes, a área dos livros e mesas - destinadas à área das refeições e de preparação de alimentos, e de atividades em grande grupo/ pequeno grupo/ individuais (**Figura 10**).



Figura 10 – Área das mesas na sala das atividades propostas e das refeições.

A área das artes era frequentemente utilizada pelo grupo. Estava localizada numa zona da sala com muita luminosidade natural, era constituída por um placar fixo à parede, que estava forrado de papel autocolante facilmente lavável. Os desenhos e a exploração do barro, massa de cores, plasticina, papéis eram realizados nas mesas desta sala.

A área dos livros era constituída por uma estante com várias gavetas onde estavam guardados vários tipos de livros nomeadamente, livros de tecido, livros cartonados, livros com folhas finas. As crianças podiam folhear e observar os livros nas mesas desta sala, sendo inexistente almofadas, mantas, colchão, sofás pequenos, que proporcionassem conforto.

A área de refeições e de preparação de alimentos era uma área polivalente, pois era utilizada para as refeições e para as atividades propostas ou autónomas. Esta área estava organizada com as mesas em fila e cadeiras que eram adequados para as crianças. Nos primeiros dias da minha PES fui-me a percebendo que a organização da sala não era a mais correta, porque tornava-a pouco circulável e funcional. Mais tarde, procedemos a várias modificações, com especial impacto nesta sala. Inserida na sala de atividades estava a área de higiene corporal.

Relativamente, à sala das áreas tinha quatro janelas e englobava quatro áreas, especificamente, área de dormir e de descanso, a área da casinha das bonecas, a área dos jogos, a área do movimento, e um amplo espaço para as crianças brincarem com carros, animais, bolas, blocos leves. Não foi observada uma área exclusiva para os blocos, ou seja, a área das construções.

Nesta sala as crianças faziam representações criativas, ou seja, brincadeiras faz-de-conta, experienciavam ações observadas em casa e no Centro infantil, p.e. servir o almoço, dar de comida aos bonecos, falar ao telemóvel, imitar desenhos animados (p.e. homem aranha). Tal como indicam Post e Hohmann (2011, p.158), "(...) as crianças podem encontrar e explorar bonecas, objectos relacionados com a cozinha e peças de vestuário."

Após a higiene da manhã transforma-se em área de dormir e de descanso, na qual eram dispersos os catres, de modo a facilitar a passagem dos adultos. Referindo Post e Hohmann (2011, p.129), "O espaço entre o sofá e a estante dos livros constitui um sítio confortável para duas crianças fazem a sesta."

A área do movimento era um espaço amplo e seguro, localizado no centro da sala, onde eram realizados pequenos circuitos (atividades de movimentos planificadas) e as crianças imitavam animais, faziam alguns movimentos (p.e. gatinhar, rastejar, levantar e sentar, andar, correr, saltar, trepar, baloiçar, escorregar, entrar/sair, empurrar, puxar), e brincavam com os materiais das outras áreas. Mencionado Post e Hohmann (2011, p.145), "Para além do espaço aberto para andar e correr, a área de movimento precisa de coisas para as crianças treparem."

Neste espaço havia também um tapete, que ficava encostada à parede e estava repleto de almofadas, oferecia um agradável conforto às crianças (**Figura 11**). Aqui, as crianças podiam ver e manusear livros e brincarem livremente. A educadora de infância/eu e os restantes elementos da equipa pedagógica reuníamos as crianças em grande grupo para dialogarmos, cantarmos canções, escutarmos e observarmos histórias.



Figura 11 - Área do tapete.

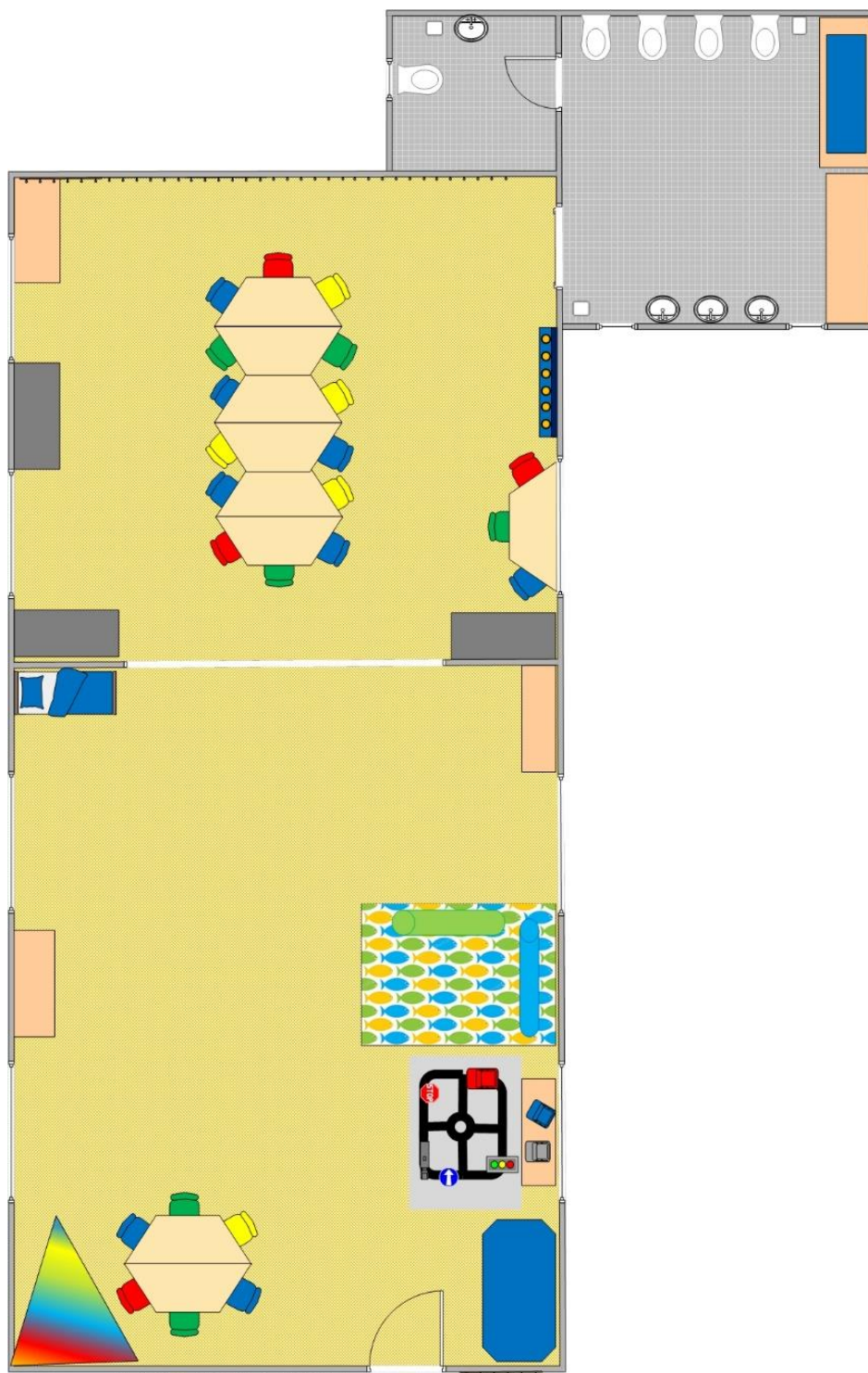


Figura 12 - Planta da Sala de Creche, antes da intervenção.

2.2.3 Organização do tempo

Em relação à organização do tempo, segundo o Modelo Curricular High/Scope existe necessidade de criar horários que sejam previsíveis por parte das crianças, mas ao mesmo tempo flexíveis. A existência de horários e rotinas diárias traz benefícios como a segurança e a confiança para a criança, que começa a saber o que vai acontecer a cada momento, antes e depois. É importante que as crianças, no início do dia, saibam o que vai acontecer depois de os pais as deixarem na instituição, porque a aproximação aos colegas e educadores é facilitada (Post & Homann, 2011).

O dia das crianças da sala dos peixinhos começava com o acolhimento a partir das 07:00h até às 08:00h na sala de acolhimento. Às 09:30h chegava a educadora de infância, as crianças passavam para a sua sala, e a auxiliar de ação educativa começava a fazer a higiene das crianças. No decorrer deste momento, a educadora de infância/eu pedíamos e ajudávamos as crianças a arrumarem a sala, de seguida sentavam-se na sala de atividades/refeições para o reforço da manhã, e com o grupo estava reunido fazia-se o planeamento do dia.

Às 10:00h, as crianças faziam a exploração do espaço autonomamente, ou realizavam atividades sugeridas pelo grupo ou pela educadora cooperante /eu.

Posteriormente, procedia-se à arrumação do espaço e à preparação da refeição, que era servida pelas 11:30h. Neste momento, a equipa pedagógica ajudava as crianças que precisassem, incentivando sempre a sua autonomia para comer sozinhos.

Pelas 12:30h ocorria um momento de higiene na casa de banho. Conforme iam estando prontas, as crianças encaminhavam-se para os catres, e descansavam até às 15:00h.

Depois da sesta iniciava-se o lanche, sucessivamente, ocorria outro momento de higiene.

Pelas 16:30h, as crianças brincavam na sala até que os seus familiares as fossem buscar até às 18:30h, horário de encerramento do Centro Infantil.

Ressalto que, na quarta-feira de manhã, as crianças com idade igual ou superior a 24 meses tinham adaptação ao meio aquático (atividade extracurricular), com dois professores especializados, em adaptação ao meio aquático, sendo acompanhadas por elementos da equipa pedagógica.

Citando Post e Homann (2011, p.197), “As equipas de educadores infantis procuram fazer uma programação diária que seja previsível – organizada e consistente. e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança”.

2.3 Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar

A minha PES em Educação Pré-Escolar ocorreu na Sala de Jardim de Infância 1, no período compreendido entre 25 de setembro de 2017 e 5 de janeiro de 2018.

2.3.1 Caracterização do grupo da Sala de Jardim de Infância 1

O grupo de crianças da Sala de Jardim de Infância 1 era constituído por vinte e duas crianças, 9 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades heterogéneas compreendidas entre os três e quatro anos. Todas as crianças tinham nacionalidade Portuguesa.

O grupo era constituído por treze crianças de 3 anos, e nove crianças de 4 anos. A maioria das crianças do grupo tinha saído ainda muito recentemente da Creche, revelava pouca independência e autonomia em cuidar de si, assim como tentar resolver problemas e definir estratégias, mediante as dificuldades, que se deparam. O papel do adulto era constantemente procurado, para resolver e tomar decisões, contudo, a equipa pedagógica (incluindo eu) incentivava a que resolvessem os seus conflitos entre si.

Tratava-se de um grupo com grande heterogeneidade manifestada em alguns aspetos do seu desenvolvimento, uma vez que existiam algumas crianças a completarem os três anos de idade, e outras os cinco anos a meio/término do ano letivo.

Durante este período fui muito bem-recebida pelo grupo, algumas já as conhecia da Sala de Creche (PES em Creche). Em relação, às crianças que estavam nesta sala ou entraram de novo, senti que, ao longo do tempo os laços foram ficando cada vez mais fortalecidos, e observei que as crianças criaram uma relação de confiança comigo. Caracterizavam-se pela sua energia, em geral, tinham facilidade no relacionamento com a equipa pedagógica e começavam a expandir-se no relacionamento entre pares, embora existissem pequenos conflitos pela pertença de brinquedos, próprio da idade. Eram crianças participativas, curiosas, criativas e empenhadas na exploração/descoberta do meio envolvente (áreas da sala e o espaço exterior) e nas atividades emergentes ou propostas pela equipa pedagógica.

Na área da expressão e comunicação, nomeadamente, no domínio da educação física, o grupo era muito apreciador de jogos, embora ainda tivesse dificuldade em compreender algumas regras. Só com o desenvolver do jogo e com o recordar das regras conseguia atingir os objetivos do jogo. Em termos de competências motoras, observei que, as crianças já tinham adquirido a marcha e conseguiam movimentar-se pelos vários espaços da sala. Também notei que, tinham adquiridas as competências gerais (saltar, correr, trepar, rebolar, pontapear). As mesmas eram mais visíveis nos espaços exteriores da sala, dadas as suas características e

materiais. No domínio da educação artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música, dança), a maioria das crianças nas suas produções plásticas recorriam ao desenho, principalmente, para ilustrarem garatujas desordenadas. Nos momentos em que apreciei diferentes manifestações de artes visuais (espetáculos e exposições), o grupo mostrava-se interessado, atento e curioso. No que se refere à música, o grupo adorava dançar e cantar canções infantis tradicionais, principalmente, as que englobavam gestos e pediam frequentemente à equipa pedagógica este tipo de atividades. Por último, neste domínio da educação artística, a dança, consegui identificar na maioria do grupo um interesse elevado, na capacidade de refletir sobre os movimentos rítmicos e coreografias que experimentavam e observavam. No domínio da linguagem e abordagem à escrita, em geral, as crianças já tinham adquirido algumas competências linguísticas, ou seja, verbalizavam bastantes palavras, expressavam-se de forma perceptível, comunicavam através frases simples e conseguiam manter diálogos, entre si e com a equipa pedagógica. Eram grandes apreciadores de histórias e da exploração autónoma de livros. No domínio da matemática, aos poucos, já começavam a saber utilizar e interpretar os dados dos instrumentos organizativos da sala (quadro das presenças, mapa do tempo, quadro das tarefas e quadro da fruta).

Na área do conhecimento do mundo, gradualmente, as crianças mais novas do grupo começavam a tomar consciência da sequência temporal da rotina, para tal foi importante, que a rotina fosse sempre a mesma, sem grandes alterações. Aos poucos, o grupo começou a entrar em contacto com o processo de desenvolvimento da metodologia científica, nas suas diferentes etapas (questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, e organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las), algumas crianças já demonstravam interesse em participar em projetos, outras crianças em construir o seu próprio projeto, todavia alguns crianças não se interessavam, ainda, por esta metodologia.

Relacionado o espaço da sala e as brincadeiras, todo o grupo tinha a perceção das áreas presentes na sala, sabendo localizar cada uma delas. As suas brincadeiras centravam-se nas várias áreas da sala, as preferidas do grupo eram a área da casinha e da garagem.

Como mencionei anteriormente, os espaços exteriores e os equipamentos eram “pobres”, durante a PES tentei sempre que possível realizar saídas ao exterior permitindo um maior contacto com a natureza (escassos no Centro Infantil) e com a comunidade.

2.3.2 Organização do espaço e materiais

Conforme refere a educadora de infância cooperante, no Projeto Curricular da Sala de Jardim de Infância 1, “A organização do espaço da sala é a expressão das intenções da educadora da dinâmica do grupo, (...) as modificações, que poderão ocorrer durante o ano, serão de acordo às necessidades e evolução do grupo de crianças.” (Graciano, 2017, p.11).

Em termos de organização do espaço, a Sala de Jardim de Infância 1 tinha à entrada um placar, onde a educadora cooperante colocava a planificação semanal e outras informações relevantes. No corredor encontravam-se outros placares, onde eram expostos registos de saídas ao exterior do colégio, e trabalhos realizados pelas crianças (**Figura 13**).

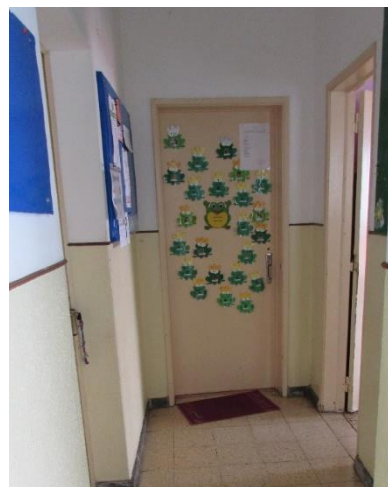


Figura 13 - Entrada da Sala de Jardim de Infância 1.

A casa de banho pertencente à sala ficava localizada no exterior, especificamente, no corredor.

A Sala de Jardim de Infância 1 era constituída por duas salas, uma das salas (**Figura 14**) estava mais estruturada para as atividades propostas e pequenas refeições (lanche da manhã), enquanto a outra era mais ampla, estando organizada para as atividades individuais autónomas (áreas). O chão era contraplacado lavável, as paredes eram laváveis e as tomadas elétricas embora baixas, encontram-se protegidas. A sala disponha de dois ares condicionados, que favoreciam um conforto térmico adequado.



Figura 14 - Sala das atividades propostas e das pequenas refeições.

A sala das atividades propostas e das pequenas refeições tinha duas janelas viradas para a rua, que permitiam a entrada de luz solar, englobava a área dos jogos, a área da biblioteca e a área do computador.

Por sua vez, na área dos jogos comportava dois móveis com prateleiras e gavetas, onde estavam arrumados os vários jogos de mesa, p.e, puzzles, jogos de correspondência.

A área da biblioteca era constituída por uma estante com várias prateleiras, onde estavam guardados vários tipos de livros, nomeadamente, livros de tecido, livros cartonados, livros com folhas finas. As crianças poderiam ver os livros nas mesas desta sala, ou nas almofadas que

estavam nesta área, que lhes davam conforto, enquanto observavam e manuseavam os livros, ou levá-los para o tapete da sala das áreas.

A área do computador dispunha de uma mesa com duas cadeiras e um computador sem acesso à internet. Neste espaço as crianças podiam fazer desenhos no “Paint” ou escreverem no processador de texto. Frequentemente, eu ou a educadora cooperante mostrávamos às crianças registos fotográficos ou audiovisuais, que retratavam tarefas ou saídas ao exterior do colégio.

Relativamente, à sala das áreas tinha três janelas e uma porta que ligava a uma arrecadação (varanda), englobava quatro áreas, especificamente, a área das artes visuais (quadro de giz, cavalete de pintura), a área da casinha (mesa, quatro bancos, adereços de vestuário e a frutaria), a área da garagem e construções, e a área da cozinha.

Nesta sala existia também um tapete (**Figura 15**), que estava encostado a uma parede. Aqui, as crianças podiam ver livros, fazerem puzzles/jogos e brincarem. A educadora de infância, assim como outros elementos da equipa pedagógica, reunia as crianças em grande grupo para cantarem canções, fazerem a marcação do tempo, comunicações, escutarem e observarem histórias.



Figura 15 - Área do tapete.

A área das artes visuais era frequentemente utilizada pelo grupo. Estava localizada numa zona da sala com muita luminosidade natural era constituída por um placar fixo à parede, que estava forrado de papel autocolante facilmente lavável. Existia também um cavalete de ardósia para as crianças fazerem os seus desenhos com giz ou explorarem este tipo de material.

A área do faz-de-conta) estava localizada em dois cantos da sala, pois era uma área muito procurada e a educadora cooperante achou pertinente ter duas cozinhas. Nestes espaços pretendia-se que, a criança exterioriza-se a sua maneira de ser, explorasse às suas emoções, sentimentos, desejos, preferências e vivências do seu dia-a-dia.

A área da garagem e construções dispunha de prateleiras com caixas, nas quais se encontravam, carros de diferentes tamanhos, uma pista de carros (uma em plástico e outra em madeira), animais, figuras/ bonecos em plástico, árvores e cercas em plástico, malas das ferramentas, bonecos de borracha.

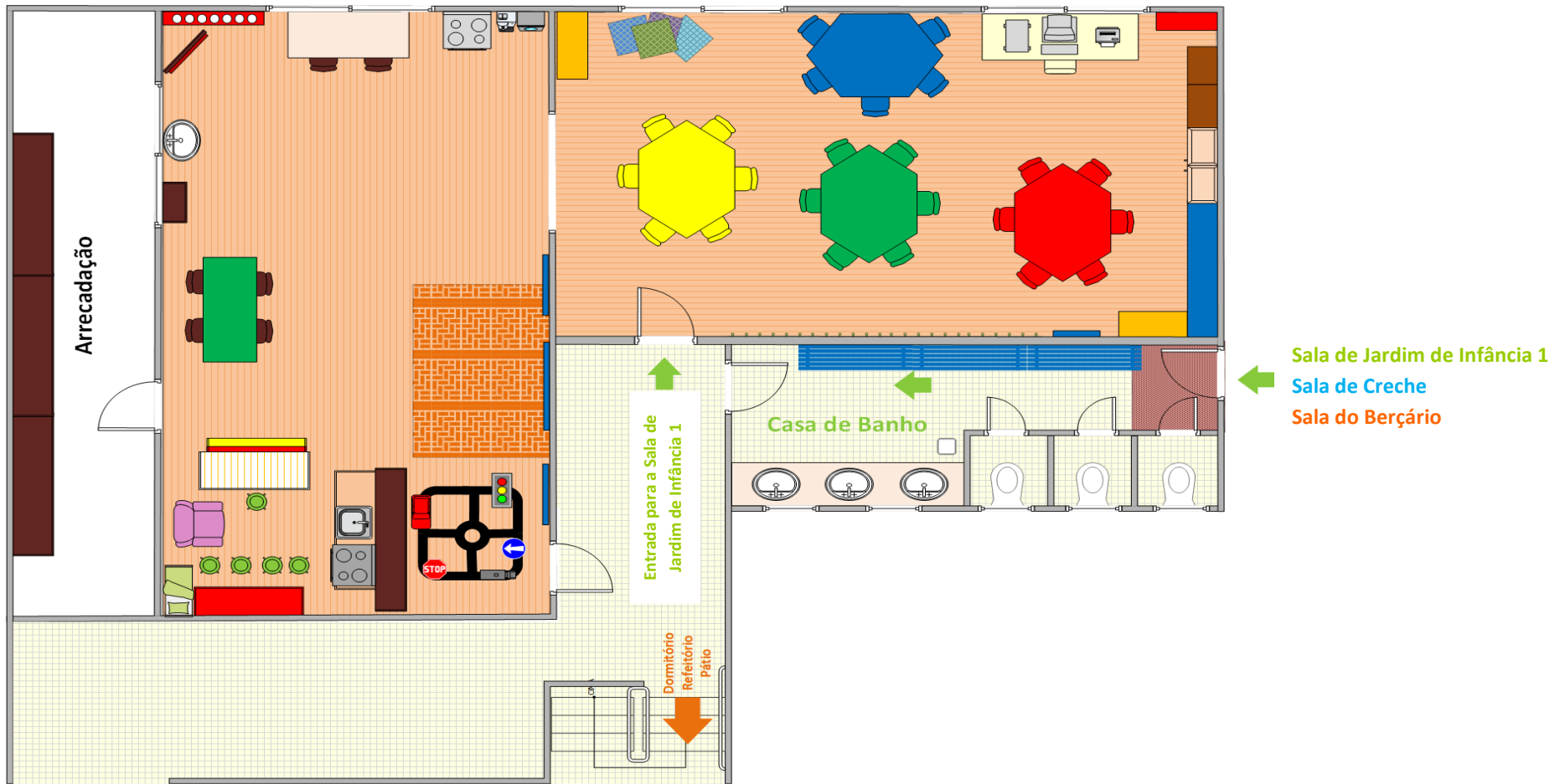


Figura 16 - Planta da Sala de Jardim de Infância 1.

2.3.3 Organização do tempo

Em relação à organização do tempo, segundo Silva *et al.* (2016, p.27),

O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pela educadora.

A existência de horários e rotinas diárias traz benefícios como a segurança e a confiança para a criança, que começa a saber o que vai acontecer a cada momento, antes e depois. É importante que as crianças, no início do dia, saibam o que vai acontecer depois de os pais as deixarem na instituição, porque a aproximação aos colegas e educadores é facilitada (Silva *et al.*, 2016)

O dia começava com o acolhimento na sala de acolhimento. Por volta das 09:00h, a educadora cooperante/eu encaminhávamos as crianças para a Sala de Jardim de Infância 1 e vestíamos-lhes os bibes. Durante este tempo, as crianças brincavam com brinquedos que traziam de casa ou do colégio, faziam desenhos, conversavam entre si, marcavam as presenças e o tempo.

Seguidamente, às 09:30h ocorria o lanche da manhã, depois no tapete começávamos a canção “Vim à escola” com gestos sugeridos por mim, pela educadora cooperante ou pelas crianças.

Pelas 10:00h dava-se início às tarefas propostas pelo grupo, por mim ou pela educadora cooperante, caso pretendessem as crianças poderiam desenvolver atividades individuais autónomas (áreas).

Às 11:15h existia um dos momentos da higiene, apesar das crianças terem liberdade para irem à casa de banho sozinhas, tendo o meu apoio ou da auxiliar de ação educativa. Depois, descíamos até ao refeitório onde as crianças almoçavam. Quando terminavam o almoço, mais ou menos às 12:15h, algumas crianças iam dormir até às 14:15h, enquanto as restantes juntam-se às crianças Sala de Jardim de Infância 2.

O lanche ocorria pelas 14:30h, depois as crianças iam brincar para o pátio do colégio, quando o tempo permitia, sendo mais um momento de observação e interação, feitas por mim e pela educadora cooperante. Neste momento pretendia-se que, as crianças interagissem entre si, comunicassem e brincassem. O espaço físico além de favorecer este tipo de interações, também possibilitava a prática de movimentos, porque continha um escorrega com vários túneis e espaços para esconder, deslizar e trepar. Desta maneira, permitia que a criança inventasse os seus movimentos, tira-se partido dos materiais, desafiasse e corresse riscos controlados, que lhe permitiriam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança.

Cerca das 15:30h, as crianças regressavam à respetiva sala onde brincavam nas diferentes áreas ou concretizam/concluíam propostas planeadas. Em simultâneo, a auxiliar de ação educativa ia chamando as crianças para fazerem a sua higiene.

Por volta das 16:50h, um dos elementos da equipa pedagógica pedia às crianças para arrumarem a sala. Em seguida, cada criança ia buscar a sua mochila ao cabide, e a auxiliar de ação educativa encaminhava as crianças para o recreio, no 1º andar, e esperavam a chegada dos seus familiares. Se o tempo não permitisse o reencontro com os familiares no exterior era utilizada a sala do acolhimento, para esse efeito.

Ressalto que, na terça-feira à tarde, algumas crianças tinham adaptação ao meio aquático (atividade extracurricular), com dois professores especializados, em adaptação ao meio aquático, sendo acompanhadas pela auxiliar de ação educativa. As restantes crianças ficavam na sala acompanhadas pela educadora cooperante a desenvolverem tarefas ou a brincarem. Na sexta-feira de manhã, pelas 10:00h, as crianças tinham uma atividade extracurricular designada por “Desperta da Fé”, onde participam todas as crianças.

3 Dimensão Investigativa da Prática de Ensino Supervisionada

Este capítulo aborda a definição e justificação da problemática investigada, sendo apresentados os objetivos e o respetivo enquadramento metodológico, nomeadamente os procedimentos e os instrumentos de recolha e análise de dados e a descrição e reflexão sobre a intervenção nos dois contextos educativos.

3.1 Metodologia de Investigação-ação e o/a educador/a de infância como investigador/a

A modalidade escolhida para a minha investigação foi a investigação-ação, uma vez que, é o método em que a pesquisa está estreitamente articulada à ação, ou seja, o investigador está de algum modo envolvido na questão que é o alvo da sua pesquisa. Sendo considerado um processo de investigação em espiral, interativo e focado num problema (Máximo-Esteves, 2008).

A Investigação-ação é caracterizada por ser uma investigação predominantemente qualitativa, acarreta que o/a investigador/a planifique o seu trabalho de forma a conseguir observar e retirar da sua prática diária elementos que permitam a reflexão cuidada sobre a investigação a que se propôs. Esta ideia está presente na conceção de James Mckeman (1998) citado por Máximo-Esteves (2008, p.20), quando refere

(...) esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação ao problema-, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação do problema. A avaliação é efetuada para demonstrar a eficácia da ação realizada (...).

Também procura compreender melhor o contexto, a situação ou o fenómeno em estudo, ou seja, a prática da Investigação-ação possibilita uma ação modificadora da realidade, a partir da reflexão sobre a ação e da participação do próprio investigador e dos outros intervenientes. Portanto, baseado em diferentes autores, Vilelas (2009) reconhece e destaca os principais e grandes objetivos da Investigação-ação, em particular: **melhorar** (a prática dos intervenientes, compreendê-la e investigar o local da prática) e **envolver** (a participação dos intervenientes que incorporam o processo, a organização democrática do processo, e o acordo para as mudanças).

Deste modo, ponderando que a formulação de "(...) questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação (...)" (Máximo-Esteves, 2008, p.80), a atual investigação começou com a formulação de uma questão diretora, que tinha como objetivo principal direcionar o meu trabalho de investigação.

Referindo Máximo-Esteves (2008, p.82), a Investigação-ação define-se como “(...) um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”. No entanto, o/a investigador/a, ao ser participante, pode algumas vezes comprometer a distância necessária à análise dos dados e da própria situação a investigar. Durante a minha investigação tive em atenção este aspeto, para que conseguisse realizá-la de forma justa e neutra.

Citando Alarcão (2001, p.6): “Ser professor/investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”. Porém, deve ser também “(...) ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001, p.6).

A autora supracitada atenta que cada professor é um/a investigador/a, justificando o conceito a partir de dois princípios. O primeiro está relacionado com a essência inclusiva da atividade investigativa no exercício profissional docente. Enquanto o segundo envolve a formação de professores para o exercício crítico da sua atividade numa perspetiva experiencial-investigativa. Nas suas palavras:

(...) 1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor; 2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas (Alarcão, 2001, p.6).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008, p.8) referem que ser profissional reflexivo “(...) é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para resenificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui”.

O/A educador/a de infância/professor(a) deve então ter uma postura de reflexão e questionamento constantes, para assim poder pensar a sua prática com vista a melhorar a sua ação e, conseqüentemente, o ensino.

Assim, na minha opinião o contributo desta metodologia foi importante para que existisse uma reflexão organizada e sequencial sobre a minha intervenção educativa.

3.2 Explicitação da problemática a investigar e justificação da sua relevância

A problemática da presente investigação desenvolve-se enquadrada nos conteúdos da Experiência-Chave do Movimento (Modelo Curricular *High/Scope*), e na Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Física (OCEPE).

As Creches e os Jardins de Infância auxiliam as crianças no seu desenvolvimento, quer a nível social, emocional, físico e cognitivo. Podemos afirmar que um dos pressupostos educativos é apoiar a criança a desenvolver-se em todas as áreas, para se integrar na nossa sociedade. Segundo Gallahue e Ozmun (2002), o desenvolvimento motor é a contínua transformação no comportamento ao longo da vida, através da interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. Contudo, as oportunidades de movimento e de atividade física das crianças estão limitadas pelas características dos espaços, muitas vezes com dimensões muito reduzidas, que lhes são disponibilizados para brincar, jogar e socializar.

Deste modo, tentei perceber a relevância das características das salas e dos espaços exteriores do estabelecimento educativo, para o desenvolvimento global das crianças e, especificamente, para o seu desenvolvimento motor. Com este intuito, procurei compreender a forma como as educadoras de infância, enquanto gestoras do currículo, organizavam e valorizavam o espaço exterior. Complementarmente, procurei também compreender e fomentar o envolvimento dos pais e mães no processo de desenvolvimento dos seus filhos e filhas. Através da análise e compreensão destes aspetos baseei a minha ação investigativa e interventiva, em contexto de PES, onde tive em consideração a evolução das crianças, desde o início do estágio até ao seu término.

Pretendi analisar, compreender, intervir e refletir sobre os espaços exteriores educativos na dimensão pedagógica e lúdica, tendo em consideração as suas potencialidades para o desenvolvimento global das crianças, particularmente, ao nível motor.

Deste modo, o tema investigativo do meu relatório final da PES é a “Ludicidade e aprendizagens no espaço exterior”, tendo como questão de partida “Como transformar os espaços exteriores da instituição em contextos lúdicos potenciadores de aprendizagens significativas?”.

3.2.1 Objetivos

No que respeita à temática específica, objeto de Investigação-ação, o trabalho orientou-se no sentido de:

- ⇒ Compreender os conceitos de desenvolvimento motor, educação física, ludicidade e as suas implicações no desenvolvimento global da criança, principalmente, a nível motor;
- ⇒ Observar e analisar a qualidade do ambiente educativo para perceber as potencialidades e constrangimentos ao nível das oportunidades de atividade física, em particular nos espaços exteriores, com vista a promover melhorias ou encontrar alternativas;
- ⇒ Explorar as potencialidades dos espaços exteriores como fontes de aprendizagens para as crianças, tanto a nível motor, como a nível de outras áreas de desenvolvimento, promovendo várias atividades lúdicas, tanto dirigidas como de vivências espontâneas;
- ⇒ Enriquecer os vários espaços exteriores com materiais (fixos ou portáteis) potenciadores do desenvolvimento integral das crianças através de um processo participativo com as crianças e seus familiares;
- ⇒ Sensibilizar os pais e as mães e outros familiares da criança para a importância de frequentarem espaços ao ar livre, que favorecem o desenvolvimento global das crianças, em especial o seu desenvolvimento motor.

3.3 Recolha de dados

3.3.1 Tipo de instrumento de recolha de dados

O processo de recolha de dados desta investigação esteve centrado nos dados qualitativos, porque os dados essenciais a recolher não serão métricos, uma vez que se pretende avaliar a **qualidade**, dos espaços exteriores em Creche e Educação Pré-Escolar.

De modo, a avaliar em conformidade o ambiente educativo (salas e espaços exteriores), utilizei a Escala de *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERES), particularmente, a Subescala *Movement/Play* que foi importante para observar, analisar, delinear a intervenção e sugerir melhorias.

A recolha dados assentou em três técnicas, nomeadamente, a análise documental, as observações e as entrevistas produzidas para apoiarem a minha investigação-ação. Da análise documental fazem parte, a recolha de informações relativas aos livros, artigos e sites relevantes, os modelos curriculares e os projetos educativos implementados pelas equipas pedagógicas. No

que diz respeito às técnicas de observações utilizei registos fotográficos e audiovisuais; Registos escritos – Notas de campo; Instrumentos de apoio ao modelo curricular; e escalas/subescalas de avaliação da qualidade (p.e. ECERS). Por fim, recolhi dados através de entrevistas que foram realizadas à coordenadora pedagógica e às educadoras de infância cooperantes.

Todas as técnicas foram-me úteis para planificar e intervir em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar, favorecendo atividades exteriores ricas em ludicidade e em aprendizagens integradoras. Sem esquecer as reflexões diárias sobre as observações e intervenções feitas, no que diz respeito à compreensão da temática. No término de cada PES analisei e avaliei as minhas intervenções realizadas ao longo dos semestres.

3.3.1.1 Planificações

A planificação refere-se à ação e ao efeito de planificar, isto é, organizar-se ou organizar algo de acordo com um plano. Implica ter um ou vários objetivos a cumprir, juntamente com as ações requeridas para que esses objetivos possam ser alcançados.

O meu planeamento em ambas as PES foram sempre articuladas com a educadora de infância cooperante e com o grupo de crianças, considerando as propostas emergentes que eram observadas ou comunicadas pelas crianças. Tentei incluir pelo menos um dia semanal, em que existissem saídas ao exterior da sala/colégio. Todavia, não sendo possível efetuar as saídas ao exterior, as atividades em sala eram cuidadosamente pensadas e refletidas, em cooperação com a educadora de infância, tornando-as lúdicas e com várias potencialidades, ao nível motor, por parte das crianças.

As planificações semanais (ver **Apêndice I** – Exemplos de Planificações semanais em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar) apoiaram-me a perceber e a refletir sobre a regularidade com que aconteciam propostas lúdico-motoras livres e organizadas, no espaço da sala ou nos espaços exteriores à sala/colégio. As propostas de atividades interligadas com o movimento (Experiência-Chave do Modelo Curricular High/Scope) ou o domínio da educação física (OCEPE), eram uma grande lacuna das educadoras de infância cooperantes, que foram observadas por mim nas primeiras semanas de observação cooperada.

Do mesmo modo, as planificações diárias (ver o **Apêndice II** – Exemplos de Planificações diárias em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar) garantiram-me uma perceção detalhada, de previsão dessas propostas, tendo em conta o espaço, o tempo, os recursos humanos e materiais, a organização do grupo e as várias atividades. Contudo, as mesmas eram suscetíveis de qualquer modificação que acontecessem (p.e. condições climatéricas não favoráveis), sendo flexíveis.

3.3.1.2 Observações

A observação “(...) permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto [...] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

O/A observador/a deve estar orientado(a) por uma pergunta ou problema que vai delimitar o que observar, o que registar, como analisar os dados provenientes da observação e que utilização dar aos dados.

As principais características da observação são o seu carácter propositado, sistemático e a sua orientação por uma pergunta ou problema.

A observação desenvolvida na minha investigação designa-se de participante e foi realizada com dois grupos de crianças, em valência de Creche e Educação Pré-Escolar. Citando Walsh, Tobin e Graue (2010, p.1052), quando se realiza “(...) uma observação participante com crianças, o investigador nunca se pode tornar numa criança, continuando a ser um ‘outro’ muito bem definido e prontamente identificável (...)”.

A recolha de dados através da observação permite a utilização de instrumentos formais, previamente preparados. Nesta investigação, selecionei cinco instrumentos, nomeadamente, Registos escritos - Notas de Campo do caderno de formação, os Registos fotográficos e audiovisuais (vídeos), e a Subescala ECERS: *Movement/Play*.

3.3.1.2.1 Registos escritos – Caderno de formação - Notas de Campo

As notas de campo são um recurso elementar para a investigação, porque permitem adquirir informações pertinentes, uma vez que “(...) incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interações (...)” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.88), e ainda um “(...) material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.88).

Tornaram-se fundamentais, uma vez que, segundo Máximo-Esteves (2008), constituem um instrumento indispensável ao/à professor/a-investigador/a. Enquanto observadora participante, as notas de campo permitiram-me registar, descrever e refletir sobre todos os intervenientes e acontecimentos, conseguindo assim informações importantes sobre todo o processo educativo e regulação da minha prática pedagógica.

As notas de campo integram registos de momentos/conversas entre as crianças, e entre as crianças e os adultos, que ocorreram no espaço da sala ou nos espaços exteriores à sala/colégio.

Estes registos foram feitos através da escrita (uso do bloco) e de configuração condensada (anotações condensadas), ou seja, “(...) enquanto as crianças executam a tarefa que se está a observar (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

No final da semana procedia à realização de uma reflexão detalhada semanal, sobre as minhas observações e propostas pedagógicas, designada por Máximo-Esteves (2008, p.88) de “(...) *anotações extensas* (...)”, que eram apoiadas através das anotações condensadas.

3.3.1.2.2 Registos fotográficos e audiovisuais (vídeos)

Ao longo da minha PES em Creche e Educação Pré-Escolar, fui registando com fotografias ou audiovisuais diversos momentos/propostas, bem como os espaços onde decorrem, e o envolvimento das crianças, que possibilitaram recolher alguns dados úteis para a análise de algumas situações.

O uso constante da máquina fotográfica digital/telemóvel não foi impedimento na realização das propostas, pelas crianças, por vezes, queriam ser elas a fotografar os/as colegas. Assim, não foi um objeto estranho para as crianças, evidentemente já estavam habituadas, porque “(...) quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da sala, não sendo, por tal, um recurso intrusivo (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

3.3.1.3 Subescala da Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) - Movement/Play

A Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) - Movement/Play* é um instrumento utilizado para avaliar a qualidade do ambiente educativo, no que diz respeito ao movimento e jogo. A mesma foi produzida recentemente por Archer e Siraj (2014) e tem como enfoque o movimento e o jogo, contemplados em três itens, detalhadamente, o Item 1 – o Espaço e Recursos da instituição; Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças; Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças e dos recursos (Visualizar o **Anexo I** – Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale [ECERS] - Movement/Play*).

As respetivas análises foram aplicadas com cada uma das Educadoras de Infância Cooperantes, com a finalidade de compreender que importância atribuíam às atividades de movimento e jogo e aos vários aspetos relacionados, na sua prática. Foi realizada uma primeira avaliação, no início de cada PES, com objetivos diagnósticos e feita uma reavaliação no seu

término de forma a perceber os eventuais efeitos da intervenção que realizada nestes dois contextos.

Desta forma, na minha opinião a avaliação da qualidade foi mais rigorosa e fiável. Com a sua aplicabilidade registei as decisões e as observações feitas, ao longo do preenchimento da subescala. Através desta avaliação consegui entender em que nível se encontrava cada contexto educativo, nos itens avaliados, dando-me oportunidade de aperfeiçoar, dentro das minhas possibilidades, cada um deles.

3.3.1.4 Entrevistas

A entrevista é uma técnica amplamente usada na investigação qualitativa com o propósito de obter informação sobre questões relevantes para os objetivos gerais e para aspectos específicos do projeto de investigação (Gilham, 2000).

A escolha deste tipo de recolha de dados fundamentou-se na conceção de Máximo-Esteves (2008), na qual a autora considera que a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas pelos investigadores, e pode ser elucidada como “(...) um ato de conversação intencional e orientado que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

O tipo de entrevista empregue nesta investigação coliga-se com uma entrevista semiestruturada, pois a entrevista está estruturada num guião com um conjunto de tópicos ou questões previamente organizadas. De acordo com Máximo-Esteves (2008), as questões devem ser colocadas de forma flexível admitindo, assim, aos/às entrevistados(as) dialogar abertamente sobre o tema, dando espaço ao imprevisto de perguntas, caso seja justificável.

No decorrer da minha investigação-ação construí dois guiões de entrevista (Ver o **Apêndice III** - Guião de Entrevista das Educadoras de Infância Cooperantes, e o **Apêndice IV** - Guião de Entrevista da Coordenadora Pedagógica), um direcionado para as educadoras de infância e outro para a coordenador(a) pedagógica da Instituição, que me acolheu. Ambas tinham como objetivo principal, entender como são utilizados pedagogicamente os espaços exteriores em Creche e Educação Pré-Escolar, tendo em consideração as suas potencialidades e impedimentos de utilização.

Procurei ter uma linguagem simples, fazer perguntas curtas, objetivas e fomentar uma conversa normal.

Com o objetivo de facilitar a sua leitura organizei a sua análise em cinco categorias, particularmente: as conceções sobre o espaço interior; as conceções sobre o espaço exterior; o

papel do/a educador/a; os materiais e segurança dos espaços exteriores do Colégio; e as propostas de alterações/ melhoria dos espaços exteriores da Instituição.

Similarmente, garanti o anonimato da sua identidade, atempadamente informei que os dados seriam utilizados para o Relatório Final da PES em Educação Pré-Escolar, designado "*Ludicidade e aprendizagens no espaço exterior*", e que a gravação serviria apenas para a transcrição da entrevista, ocasionado um diálogo sem interrupções e corrente.

3.4 A intervenção nos contextos educativos

No presente subcapítulo irei partilhar algumas das minhas intervenções, em contexto de PES em Creche e Educação Pré-Escolar, sendo transcendido o contexto institucional, permitindo, por exemplo, a participação na comunidade. As propostas de atividades que aqui são apresentadas assentam, sobretudo na Experiência-Chave do Movimento (Modelo Curricular High/Scope), e na Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Física (OCEPE), embora estejam interligadas com as restantes Experiências-Chave/Áreas Curriculares.

No decorrer de ambas as PES procurei transmitir aos grupos um ambiente seguro e impulsionador do desenvolvimento global nas diversas áreas. Porém, teve um enfoque especial nas propostas/brincadeiras de exploração motora e sensorial, onde tive em consideração as características individuais de cada criança e a variabilidade das suas respostas face aos estímulos. Tornou-se essencial organizar o tempo educativo, de modo a possibilitar a existência de momentos individuais, e outros, onde as interações entre criança-criança, criança-adulto, pequenos grupos e em grande grupo, fossem benéficas e significativas no desenvolvimento de cada criança. Outro aspeto a ressaltar foi a importância que atribuí aos espaços exteriores, quer da instituição, quer da comunidade, pois eram espaços pouco dinamizados pelas educadoras de infância cooperantes.

Relativamente à problemática, inicialmente decidi compreender como os espaços exteriores eram utilizados pelas educadoras de infância cooperantes e pelas crianças, de modo a intervir e potencializar a utilização desses espaços, através de propostas planeadas que partissem das necessidades e interesses das crianças. As notas de campo foram um instrumento fundamental no processo de observação, e mais tarde um instrumento regulador da minha PES, em que tentei ir ao encontro dos interesses e necessidades, das crianças.

Deste modo, considerei pertinente trabalhar esta temática e tentar perceber como poderia intervir e melhorar os espaços exteriores, de forma a ampliar as brincadeiras das crianças.

As estratégias de intervenção pedagógica foram ao encontro das necessidades das crianças e do espaço, privilegiaram as opiniões e as sugestões do grupo, incentivaram a troca de ideias e o trabalho cooperativo. Todos estes aspetos favoreceram o clima de trabalho, para que fosse possível transformar este local num espaço rico e diversificado, potenciador de desafios para estas crianças.

Importa realçar que todas as propostas planificadas foram alvo de um processo de reflexão individual bem como de uma constante partilha e reflexão com as educadoras de infância cooperantes e orientadoras da Universidade de Évora.

Seguidamente serão apresentadas as propostas de atividades desenvolvidas, em ambos os contextos, e que se encontram organizadas em quatro categorias: 1. Propostas em sala; 2. Propostas no recreio; 3. Propostas na natureza; 4. Saídas na comunidade envolvente, abrangendo uma breve descrição, os seus objetivos, os testemunhos das crianças, e uma síntese final reflexiva.

3.4.1 Propostas em contexto de Creche

A fase de observação da minha PES em Creche iniciou-se no período decorrido entre 13 de fevereiro a 3 de março de 2017. Durante este tempo fui entendendo os princípios da instituição, as rotinas diárias, o modo de trabalho da educadora de infância cooperante e das auxiliares de ação educativa, também ajudou a conhecer as crianças, bem como os seus interesses e necessidades.

Posteriormente, a minha intervenção decorreu de 6 de março a 26 de maio de 2017, na qual promovi diversas atividades, que procuravam ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Os espaços exteriores são conhecidos por serem locais ricos em experiências e cheios de oportunidades de exploração para as crianças. Para Post e Hohmann (2011, p.161) a utilização dos espaços exteriores pelas crianças “[...] alarga em muito o reportório das experiências sensorio-motoras [...]”, sendo por isso espaços que as crianças devem utilizar e experienciar desde muito pequenas.

Tabela 3 - Síntese das atividades em contexto de Creche.

Categoria	Calendarização	Proposta
Propostas em sala	16/03/2017	Brincadeiras com caixas de cartão e bolas
Propostas no recreio	21/04/2017	Brincadeiras na área da areia e da água
	04/05/2017	Semear alpista

	23/05/2017	Brincadeiras com água e objetos
Propostas na natureza	02/06/2017	Visita à Quinta do Pomarinho – Évora
Saídas à comunidade envolvente	19/05/2017	Brincadeiras no Parque de Terra

Seguidamente, serão apresentadas por categorias as atividades desenvolvidas ao longo da PES em Creche, onde os objetivos de desenvolvimento motor foram mais evidentes e consistentes.

3.4.1.1 Propostas em sala

3.4.1.1.1 Proposta 1 - Brincadeiras com caixas de cartão e bolas

Esta proposta resultou das observações e reflexões, que fui elaborando ao longo das primeiras semanas da PES. Notei que as brincadeiras das crianças estavam centradas nos brinquedos/materiais estruturados da sala que predeterminavam uma brincadeira e não apelavam muito à imaginação e desenvolvimento da criatividade.

Deste modo, planeei uma atividade que criasse condições ótimas para as crianças desenvolverem a sua imaginação e que, simultaneamente, envolvesse a motricidade grossa e o desenvolvimento da coordenação dinâmica geral, dando essencialmente prioridade a materiais reutilizáveis (caixas de cartão com vários tamanhos) ou já existentes no colégio (bolas de plástico). A mesma decorreu no dia 16 de março de 2017, durante o período da manhã (10:15h às 10:30h), na área do movimento da Sala de Creche, onde foram envolvidas todas as crianças e a equipa pedagógica.

Tabela 4 - Planeamento da proposta “Brincadeiras com caixas de cartão e bolas”

Objetivos:	Indicadores de avaliação:
Movimentar partes do corpo (virar a cabeça, gatinhar, rastejar, andar, etc.) – Movimento ;	É capaz de movimentar partes do seu corpo (vira a cabeça, gatinha ou anda para alcançar um objeto, rasteja para passar um obstáculo);
Movimentar objetos (arrastar, agarrar, dar pontapés) - Movimento ;	Consegue arrastar pelo menos uma caixa, agarrar ou pontapear as bolas;
Desenvolver o jogo social – Relações sociais ;	Interage com os colegas para brincar;
Descobrir a permanência do objeto – Explorar objetos .	Atribui pelo menos um significado aos objetos dispersos na sala.

Comecei por organizar a área do movimento, distribuindo as caixas de cartão e as bolas coloridas. Com o apoio da educadora cooperante, virámos a estante com gavetas, que guardavam os brinquedos, para a parede, de modo a que as crianças não conseguissem retirá-

los, porque a minha intenção era as crianças darem uma utilidade às caixas e às bolas, e que não brincassem, naquele momento, com brinquedos estruturados. Seguidamente, expliquei às crianças que hoje íamos brincar com caixas de papelão e com bolas coloridas.

Na sala das áreas, algumas crianças começaram por fazer uma “piscina de bolas”, colocando várias bolas dentro da caixa, para depois saltarem para dentro com satisfação.

O S.T. (3:1) meteu-se dentro de uma caixa e dizia “Alguém quer castanhas? Estou a vender castanhas.”

A M.R. (2:7) usou as caixas para fazer uma casinha e esconder-se dos(as) colegas.

O L. (2:8) colocava, nas aberturas de uma caixa, diversas bolas, a C. (1:10) e o K. (2:4) ao vê-lo foram imitá-lo.

Algumas crianças meteram-se dentro das caixas e andavam pela sala interagindo com os(as) colegas. Outras fizeram túneis, rastejavam para passar pelo meio das caixas. Esta foi sem dúvida a utilidade que as crianças mais deram às caixas, e a que demonstrou mais envolvimento e energia.

A M. (2:10) gostou muito de interagir comigo e com a voluntária G., escondia-se dentro da caixa e dizia “cu-cu”, depois pedíamos que dissemos também.

A M.C. (1:11) sentou-se em cima da caixa que os colegas tinham rasgado, dando-lhe a utilidade de sofá, o A.G. (2:5) juntou-se a ela.

(In Caderno de Formação - Nota de Campo da PES em Creche - 16/03/2017)

3.4.1.1.1.1 Análise da proposta

Nesta atividade pretendi que, as crianças ampliassem as suas capacidades cognitivas e motoras, através da exploração e descobertas dos materiais não estruturados, nas quais se pretendia a atribuição de um significado a estes materiais, p.e. as caixas de papel poderão transformar-se em casinhas, túneis, carros, esconderijos; as bolas podem ser pontapeadas, lançadas, guardadas nas caixas, atiradas aos ar. Conforme indicam Post e Hohmann (2011, p. 115), “Materiais versáteis são objetos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objeto; pelo contrário podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras”.

Inicialmente, algumas crianças puseram algumas bolas dentro da caixa maior, saltaram lá para dentro, atirando algumas bolas para o ar e para o chão. Foi possível observar a sua energia, criatividade e satisfação, até que a rasgaram, e procuraram outra ideia para brincarem (**Figura 17**).



Figura 17 - As crianças dentro de uma caixa com bolas.

Outros significados dados pelas crianças às caixas foram transformá-las em túneis, casinhas, esconderijos e movimentá-las com o corpo pela sala (**Figura 18**). As bolas além de servirem para pôr dentro das caixas, foram pontapeadas e lançadas pelas crianças, favorecendo o desenvolvimento dos movimentos rudimentares, além de outros movimentos como rastejar, saltar, correr. Este momento também foi repleto de interações e diálogos entre as crianças e a equipa pedagógica.



Figura 18 - Um túnel feito pelas crianças.

No final da semana esta atividade foi registada no “Jornal de Notícias da Sala de Creche” (**Figura 19**), possibilitando a comunicação e cooperação entre as famílias e a equipa educativa, e o diálogo com as crianças, no momento de planear- fazer-rever semanal.



Figura 19 - Síntese da atividade no “Jornal de Notícias da Sala de Creche”.

As observações vão de encontro à perspetiva de Talbot e Frost (1989), citados por Hohmann e Weikart (2011, p.161) quando referem que “[...] quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de agir sobre ele”.

Assim, atendendo aos aspetos referidos anteriormente, os objetivos delineados foram cumpridos, uma vez que foi cheia de envolvimento, deixei as crianças explorarem livremente os objetos facultados (caixas e bolas), promovendo a criatividade, a resolução criativa de problemas, diversos movimentos com o corpo, sem ser necessário estruturar demasiado uma proposta de movimento (educação física).

Por meio desta proposta também progredi na obtenção e aplicação de melhorias considerando a avaliação da Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) - Movimento-jogo: referente ao **Item 2** conseguimos fortalecer os indicadores 5.1; 5.2; 5.4, enquanto, no **Item 3** consolidámos o indicador 3.2.

3.4.1.2 Propostas no recreio

3.4.1.2.1 Proposta 1 – Brincadeiras com areia

A atividade emergiu de diversas situações observadas, das quais percebi que o grupo precisava de explorar novos materiais desafiantes, novas texturas, e sobretudo brincar ao ar livre. A proposta tinha como objetivo proporcionar novas brincadeiras e sensações, ampliar a criatividade e promover uma integração harmoniosa entre as diversas áreas de desenvolvimento.

Na manhã do dia 21 de abril de 2017, após o reforço da manhã antecipei o momento seguinte, comunicando às crianças que iríamos brincar para a área da areia e da água (r/c do colégio). Pelas 09:45h, em cooperação com a equipa pedagógica trouxemos as crianças para a área da areia e da água (r/c do colégio), e os materiais para brincarem. Os materiais consistiram em recipientes de plástico (várias formas e tamanhos), conchas, baldes, ancinhos, e pás de plástico. O espaço continha duas caixas de areia, sendo uma delas humidificada com água, e noutra escondidas conchas.

Tabela 5 - Planeamento da atividade “Brincar com areia”

Objetivos:	Indicadores de avaliação:
Explorar a areia com as mãos - Representação criativa;	Mexe na areia com as mãos;
Encher e esvaziar recipientes – Perceção e Organização Espacial;	Enche com as mãos ou a pá um recipiente e esvazia-o;
Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito – Perceção e organização temporal.	Observa o que acontece quando enche ou despeja um recipiente com areia, ou quando encontra e esconde a concha com areia.

Quando chegámos ao referido espaço, colocámos os materiais no chão, à disposição das crianças, para escolherem os que tencionavam brincar.

Assim que chegaram ao espaço as crianças visivelmente entusiasmadas começaram por referir algumas das ideias que tinha para este momento.

B. (3:0): "É areia! É areia! É areia!"

M. R. (2:7): "É! Vou fazer bolinhos para a minha mamã!"

S. T. (3:2): "Eu vou fazer um castelo muito... muito... grande!"

A. C. (2:6): "E... eu vou brincar com os baldes, as pás e a areia.!"

(In Caderno de Formação - Nota de Campo da PES em Creche - 21/04/2017)

Ao longo deste momento, reparei que as crianças brincavam em pequenos grupos conforme os seus interesses, e realizavam diferentes explorações com areia, elegendo alguns materiais disponíveis, ou em oposição dando preferência às mãos (exploração tátil).

Na caixa da areia seca começavam a surgir as primeiras descobertas.

B. (3:0): “Carinaaa! Olha o que está aqui na areia!” (Escavando alternadamente com a pá e as mãos).

Eu: “O que é isso que encontraste?”

B. (3:0): “Conchinhas da praia.”

Eu: “Ah! Pois são! Na praia encontramos muitas conchas na areia.”

B. (3:0): “Mas aqui não temos água para as limpámos!”

Eu: “Costumas limpar as conchas na praia?”

B. (3:0): “Sim! Depois vão para a minha casa, e meto nos vasos da mãe.”

Eu: “É uma ideia muito gira, para os vasos ficarem ainda mais bonitos.”

S. T. (3:2): “Carina, eu estou a fazer música.” (Agitando uma garrafa com areia).

Eu: “Uah! E queres-me dizer como fizeste música?”

S. T. (3:2): “Sim é fácil! Meti aqui dentro areia, abano e já está. Ouves a música?”

Eu: “Ouvi! Tem o som de uma maraca.

S. T. (3:2): “Sim lá na banda nós temos muitasss!”

Eu: “Tive uma ideia! E se amanhã cantássemos a canção do «Bom dia» com a tua maraca?”

S. T. (3:2): “Simm!”

Eu: “E tu S. (2:11) estás a gostar de brincar com a areia?”

S. (2:11): “Sim! É fofinha, mas pica nas mãos, mas aquela não é fofinha e não pica é igual à que está ao pé da água na praia (apontando para a outra caixa de areia).”

Eu: “Muito bem S. fizeste uma grande descoberta. Aquela areia (indiquei a caixa de areia humedecida) tem água e esta não tem, por isso são diferentes.”

Desloquei-me até à caixa de areia humedecida, vi que a M. R. (2:7) e o A. C. (2:6) enchiam um balde com areia, a M. R. usava uma concha, por sua vez o A. C. utilizava uma pá, depois despejavam-no.

Eu: “Olá! Poso ver o que estão a fazer?”

M. R. (2:7): “Podes, eu e o A. C. estamos a meter no balde com esta concha e a pá, e depois deitamos para aqui (apontado a caixa de areia).

Eu: “E se fizéssemos um jogo?”

A. C. (2:6): “Simmm! (eufórico), qual jogo?”

Eu: “Tu podias encher este balde com a pá, e a M.R. podia encher outro com a concha e víamos quem conseguia encher primeiro. Querem?”

A. C. (2:6): “Podemos começar?”

M. R. (2:7): “Sim, mas tens tem de contar 1,2,3.”

Eu: “Posso, mas vocês vão me ajudar.”

Três: “1,2,3.”

O A.C e a M. R. começam a encher os baldes, mas depressa a M. R. faz uma descoberta.

M. R. (2:7): “A pá do A. C. é grande, e a minha concha é pequena, não vou ganhar.”

Eu: “Muito bem M. R. descobriste que a concha leva menos areia, que a pá.”

(In Caderno de Formação - Nota de Campo da PES em Creche - 21/04/2017)

3.4.1.2.1.1 Análise da atividade

O intuito desta atividade baseava-se nas brincadeiras ao ar livre, com enfoque principal na exploração e manipulação da areia, na expansão da imaginação e aprendizagens significativas do grupo. Fez-se uso de brincadeiras manipulativas, construtivas e de faz-de-conta, individuais ou em pequenos grupos. Tal como argumenta, Gomes (2010, pp.45-46), o brincar efetiva o desenvolvimento das crianças, na medida em que lhes possibilita “[...] aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser [...]”, na perspetiva de “[...] desenvolver-se, exercitando capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, entre outras [...]”.

Primeiramente, algumas crianças mostraram-se reticentes em tocar na areia com as mãos, aos poucos foram sendo encorajadas pelas outras crianças, ao passo que as restantes quiseram logo mexer-lhe com as mãos e deixá-la cair pelos braços.

Neste momento foi visível e audível as aprendizagens ativas, que as crianças iam experienciando ao explorarem prazerosamente a areia.

Notoriamente, existiu uma confrontação entre esta vivência atual com uma do passado, quando o B. (3:0) compara as conchas com as que encontra na praia e leva para casa, e comunica-a. Esta comunicação vez me perceber que esta criança frequenta com alguma regularidade um espaço ao ar livre, e tem experiências enriquecedoras, tal como a que estava a desenvolver. Através de este diálogo percebi também que as suas brincadeiras se centravam na ação causa-efeito ao esconder e procurar as conchas (**Figura 20**), alterando a utilização das mãos com os diversos materiais disponíveis (pás, ancinhos). De acordo com, Migueis e Abrantes (2017, p.125), a criança, “[...] enquanto brinca, o seu conhecimento sobre o mundo amplia-se. [...] ao brincar, a criança recria e repensa os acontecimentos que fazem parte da sua realidade, sabendo que está a brincar.”



Figura 20 - O B. (3:0) a esconder uma concha.

Ficaram explícitas algumas aprendizagens nas áreas de desenvolvimento, durante a atividade, na qual o S.T. (3:2) construiu uma maraca com os objetos disponíveis, utilizando conceções musicais, concentração, coordenação motora, e alguns dos principais sentidos (tato, audição e visão). Ao mesmo tempo, a S. (2:11) identificou a textura da areia seca (fina) e da areia molhada (compacta), ou seja, conceitos científicos e consciência sensorial (tato, audição e visão). Em contrapartida, o A. C. (2:6) e a M. R. (2:7) tiveram as suas brincadeiras agrupadas em conceitos matemáticos, precisamente, quantidades, medidas e tamanhos (**Figura 21**). Portanto, as brincadeiras no exterior estimulam a criatividade e a imaginação da criança, favorecendo momentos para a interação e resolução de problemas com as outras crianças, isto é, ativa o desenvolvimento cognitivo. Tornando-se numa parte relevante do quotidiano da criança, dado que estimula capacidades ao nível motor, da linguagem, da matemática e das ciências (Thigpen, 2007). O meu papel nestes momentos foi sobretudo de expandir as suas aprendizagens, apoiando-as, questionando-as e propondo-lhes novos caminhos, aproveitando as suas brincadeiras e respeitando as suas ideias.



Figura 21 - O A.C (2:6) e a M. R. (2:7) a encherem um balde com areia.

Logo, o espaço exterior não pode ser entendido como um local onde as crianças simplesmente correm e caem, falam alto, se sujam, brincam com água/lama/areia, apesar disto deve ser considerado como uma extensão do espaço interior, no que respeita as aprendizagens ativas (Hanvey, 2010).

Esta atividade foi descrita no “Jornal de Notícias da Sala de Creche” (**Figura 22**), facilitando a comunicação e cooperação entre as famílias e a equipa pedagógica, destacando a importância e as aprendizagens das brincadeiras nos espaços exteriores.



Figura 22 - Resumo da atividade no “Jornal de Notícias da Sala de Creche”.

Complementarmente, melhorei alguns parâmetros da Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) - Movimento-jogo: relativo ao **Item 1** reforçámos o indicador 3.3, no **Item 2** alcançámos os indicadores 5.1; 5.2; 5.3; 5.4, por sua vez, no **Item 3** consolidámos os indicadores 3.2; 5.1; 5.2;5.3;5.4.

3.4.1.2.2 Proposta 2 – Semear alpista

Esta proposta surgiu por iniciativa das crianças mais novas, que ao observarem o desenvolvimento do projeto acerca da germinação do feijão, referiam também quer ter um “copo” e a sua “semente”. Deste modo, planei esta proposta para ir ao encontro das suas expectativas, curiosidade, incentivando a aquisição de novos conceitos e conhecimentos científicos.

A referida proposta aconteceu no dia 04 de maio de 2017, de manhã (10:00h às 11:00h), na área de área e água (r/c do colégio), onde estava uma caixa com terra. Sendo envolvidas todas as crianças, organizadas em pequenos grupos. Os recursos materiais utilizados foram materiais adequados à jardinagem, particularmente, ancinhos e pás de plásticos, copos de plástico 37cl, terra, regador, sementes de alpiste.

Tabela 6 - Planeamento da proposta “Semear alpista”

Objetivos:	Indicadores de avaliação:
Explorar a terra e as sementes de alpista com as mãos e os olhos - Representação criativa & Espaço;	Explora as texturas da terra e das sementes de alpista;
Descobrir a pertinência dos objetos - Explorar objetos.	Coloca a terra e as sementes de alpista no copo de plástico; Consegue perceber a utilidade de cada objeto, p.e. o regador guarda a água para regar a terra.

Comecei por reunir o grande grupo, no tapete da sala, expliquei-lhes que íamos semear alpista, no pátio, mas só podiam ir dois/duas meninos(as) de cada vez, os(as) outros(as) ficavam na sala a brincar nas áreas ou a concluírem outras propostas iniciadas. Seguidamente, mostrei-lhes os materiais que íamos precisar, nomeadamente, as sementes de alpista, o regador, as pás, os copos e acrescentei que a terra estava no canteiro, no pátio.

O S.T. (3:3) e o K. (2:5) pediram-me para serem os primeiros, e prontificaram-se para ajudarem a levar os materiais.

S.T. (3:3): “Eu levo o saco com as sementes.”

K. (2:5): “«Caina» eu levo isto (regador e a pá).”

Eu: “Está bem podem levar, obrigada.”

(In Caderno de Formação - Nota de Campo da PES em Creche - 04/05/2017)

Quando chegámos à referida área, colocámos os materiais no chão e expliquei como iam semear as suas sementes, depois fomos à casa de banho que se encontra mesmo ao lado, para enchermos o regador.

O S. T. (3:3) abriu a torneira e o K. (2:5) observou-o atentamente.

Regressámos ao pátio, peguei nos copos com as fotografias das crianças e fui mostrando-os para que cada um identificasse o seu copo.

O S. T. (3:3) ia dizendo em voz alta, o que estava a fazer, começou por encher o seu copo com terra, utilizando a pá, depois colocou as sementes no copo, voltou a meter terra e regou. Enquanto, o K. (2:5) o observava atentamente e o ia imitando.

Seguiram-se outros pares, cada qual com suas reações e interesses.

A M. C. (2:0) começou por mexer na terra com as mãos, em oposição o L. (2:7) quis logo o seu copo, para encher com terra, colocando cuidadosamente as sementes de alpista no copo. A M. C. (2:0) quis ajudá-lo a “tapar as sementinhas”, e ele deixou-a. Depois foi a vez do L. (2:7) cooperar com a M. C. (2:0).

A M. (2:11) e o R. (2:0) estavam muito envolvidos na proposta, a M. (2:11) foi dizendo em voz alta o que ia fazendo.

M. (2:11): “vou meter terra no copo, as sementinhas são muito pequeninas, tenho de meter muitas, e depois tapar e meter água com o regador.” ao mesmo tempo que, o R. (2:0) ficou fascinado com a água a sair do regador.

O B. (3:0) e a M. M. (2:3) começaram por se apropriarem do espaço, que os envolvia. B. (3:0): “Os sapos da areia, Carina.” (Espreitando por debaixo do saco que tapava a areia). Continuamente, entreguei-lhes os copos, o B. (3:0) pegou na pá e encheu o seu copo, enquanto a M. M. (2:3) colocava a terra com as mãos, não revelaram dificuldades no desenvolvimento da proposta. Tal como as crianças mais novas, a M. M. (2:3), também gostou de ver a água a sair do regador “água... água”, comentou.

(In Caderno de Formação - Nota de Campo da PES em Creche - 04/05/2017)

3.4.1.2.2.1 Análise da proposta

A intenção desta proposta assentava numa proposta emergente, ou seja, foi sugerida pelo grupo, como tal era pertinente o seu desenvolvimento e explorar a sua curiosidade pelo mundo das ciências. Em concordância, Reis (2008, p.16) defende que, “[...] as crianças são «cientistas activos» [...] procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia”

No momento de planificação, além dos objetivos já enumerados, pensei que o trabalho a pares heterogéneos, seria uma mais valia, porque em vez de recorrerem ao apoio do adulto teriam um colega ao seu lado, que os ajudasse nesta tarefa. Sendo uma atividade que envolvia alguma sequencialidade, o trabalho a pares veio a revelar-se uma mais valia (**Figura 23**). Observei que alguns pares realizaram a proposta autonomamente, em contrapartida houve pares que se demonstraram muito coesos, em que a interajuda coadjuvava a ultrapassar certas dificuldades. Portanto, é essencial que a criança seja compreendida “[...]



Figura 23 - A M. C. (2:0) e o L. (2:7) observando a terra.

como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências [...]” (Vasconcelos, 2009, p. 39), por esta razão é necessário criar, desde cedo,

momentos à criança para interagir com os seus pares, construindo ativamente as suas aprendizagens.

Ao longo da proposta as crianças concretizaram algumas explorações manipulativas, umas preferiram utilizar as mãos para mexerem na terra e encherem o seu «vaso» (**Figura 24**). Outras crianças preferiram brincar com a terra ao encherem e despejarem os seus “vasos”. A observação das sementes foi outro motivo de aprendizagem, mais precisamente: a cor, o tamanho e a sua textura. Manifestamente, a curiosidade por descobrirem como a água saía pelos buracos do regador, cada vez que era inclinado revelou-se fantástica, por parte das crianças mais novas do grupo. Por fim, e não menos importante, a apropriação ao espaço, porque para se sentirem seguras e envolvidas nas tarefas as crianças precisam de conhecer minimamente o espaço que as rodeia.



Figura 24 - O L. (2:7) mexendo nas sementes de alpista.

Concluindo, as explorações das crianças revelaram-se bastante significativas em termos de aprendizagens, se considerarmos que quando estas estão motivadas a desenvolverem um tema terão uma maior aptidão em “[...] apreender várias ideias relacionadas com a recolha directa de informação sobre várias situações concretas [...]” (Pereira, 2002, p.43). Tive em conta que as crianças não devem ser vistas como «tábuas rasas», daí ser primordial desenvolver propostas partindo do que estas conhecem e acrescentar novas aprendizagens e descobertas.

Em termos de evoluções da Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) - Movimento-jogo foi fortalecido o **Item 1**, especificamente, os indicadores 5.3; 7.1, por fim no **Item 3** reforçámos o indicador 5.2.

3.4.1.2.3 Proposta 3 – Brincadeiras com água e objetos

Esta atividade esteve centrada na importância de as crianças vivenciarem novas experiências com água, descobrirem novos materiais e as suas utilidades, ar livre. Este momento foi planificado, de modo, a que as crianças brincassem entre si, alicerçando a sua imaginação (através de brincadeiras de faz-de-conta, e descobertas das várias utilidades dos materiais), coordenação motora e concentração (pela transferência de objetos usando as mãos/dedos ou objetos), e sensorial (sentir diferentes texturas, cheiros do espaço exterior, e escutar sons).

A supracitada proposta ocorreu no dia 23 de maio de 2017, durante a manhã (10:00h às 11:15h), no pátio do 1º andar, na qual todas as crianças do grupo e a equipa pedagógica participaram. A escolha deste local deveu-se à existência de bancos em pedra, e de uma

torneira, que possibilitavam as diversas brincadeiras inerentes à mesma. Previamente, espalhei pelo espaço alguns alguidares com água, com a ajuda de umas das auxiliares de ação educativa. Depois coloquei-lhes vários materiais, nomeadamente, rolhas, bolas de plástico (vários tamanhos), garrafas de água transparentes com esguicho, copos de plástico (diversos tamanhos), caces de sopa, baldes de plástico e pás.

Tabela 7 - Planeamento da atividade “Brincadeiras com água e objetos”

Objetivos:	Indicadores de avaliação:
Explorar objetos com as mãos ou recolher objetos utilizando as pás/caces da sopa (agarrar, deixar cair) – Exploração de objetos;	Consegue agarrar com as mãos um objeto (bolas/rolhas) ou apanha os objetos flutuantes com ajuda de um objeto;
Explorar o número de coisas – Noção Precoce da quantidade e número;	Faz contagens simples (p.e. 1 colher e uma bola, ou vou apanhar 3 bolas... 1,2,3);
Encher e esvaziar recipientes – Perceção e organização espacial;	Enche um recipiente (garrafa de água, copo) ou cace de plástico com água e esvazia-o;
Fomentar a entreajuda entre as crianças – Relacionamento sociais;	Procura a companhia e ajuda de um par e brinca a seu lado;
Desenvolver o jogo social – Representação criativa.	Brinca ao faz-de-conta.

Antes de irmos para o pátio, reuni o grande grupo no tapete da sala, comunicando-lhes que íamos brincar com água, para o pátio mesmo ali ao lado, mas antes teríamos de trocar as roupas por outras mais confortáveis e calçar as socas.

Quando as crianças chegaram a este espaço começaram logo a mexer na água, a encher e despejar a água entre os recipientes ou a esguicharem-na, a apanharem as rolhas e as bolas com as mãos ou com os materiais que tinham à sua disposição.

M.R. (2:9): “Carina olha água no copo, vou meter no outro... está presa!”

Eu: “Está presa porquê?”

M.R. (2:9): “Não sei... vou tirar o copo... saiu já não está presa.”

O S.T. (3:3) preferiu utilizar os materiais, para brincar ao faz de conta.

Eu: “Estás a brincar ao quê?”

S.T. (3:3): “Estou a fazer sopa.”

Eu: “Para o nosso almoço?”

S.T. (3:3): “Sim, vai ficar muito boa.”

Eu: “Hum! Vou ficar à espera que fique pronta para a provar.”

S.T. (3:3): “Eu chamo-te.”

Eu: “Está bem S.T.”

B. (3:0): “Olha um passarinho, é pequenino. Oh! Foi embora (enquanto contava e apanhava as rolhas com um cace de sopa, para dentro de um balde).”

(In Caderno de Formação - Nota de Campo da PES em Creche - 23/05/2017)

3.4.1.2.3.1 Análise da atividade

Através desta proposta pretendia-se que o grupo explorasse materiais que, normalmente, não tinha acesso no seu quotidiano, juntamente com a água, e fomentar as brincadeiras ao ar livre. Na qual, o meu principal interesse foi observar o interesse das crianças pelos materiais, a forma como os exploravam, bem como as interações entre pares. Em concordância com Post e Hohmann (2011), definem as características dos materiais versáteis, como materiais “[...] cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (p. 115).

Inicialmente, quando as crianças chegaram ao pátio, observei diferentes ações, enquanto umas correram pelo espaço, outras foram diretas aos alguidares e iniciaram as suas explorações, individualmente, e aos poucos formaram pares.

Como aprendizes ativos as crianças observaram e exploraram os materiais que mais lhe chamaram à atenção, particularmente, a M. R. (2:9) ao encher e despejar a água, de um copo para outro descobriu que a mesma poderia ficar “presa” (**Figura 25**), aplicando conceitos matemáticos (quantidades e medidas) e científicos (experiências com água).



Figura 25 - A M. R. (2:9) a mostrar a sua descoberta.

Em oposição, o S.T. (3:3) usou a sua imaginação e criatividade ao fazer uma analogia entre a sopa e o alguidar com água e bolas (**Figura 26**), aplicando uma brincadeira de faz-de-conta, dando utilidades aos objetos. Contrariamente, o B. (3:0) atribuiu importância ao ambiente envolvente, comunicando a observação de um pássaro, que apareceu no pátio. Saliento as interações e a ajuda entre pares resultantes das brincadeiras que iam surgindo e as conceções matemáticas (contagens simples de objetos, p.e. quando o B.



Figura 26 - O S. T. (3:3) a fazer sopa.

(3:0) contou o número de rolhas que estava a conseguir apanhar com a concha da sopa).

Outra observação pertinente foi a ação de encher e despejar que as crianças realizaram bastantes vezes. Tornou-se novidade as garrafas de esguicho (**Figura 27**), que despertaram o interesse das crianças sobre como seria esta estar cheia e sentir água a escorrer pelos braços/mãos. As minhas observações vão ao encontro da perspetiva de Kishimoto e Freyberger (2012, p.11), ao afirmarem que “[...] brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, partilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender o universo.”



Figura 27 - A M. (2:11) a brincar com a garrafa de esguicho.

Em suma, foi notório o envolvimento do grupo, constatado em momentos em que comunicava com as crianças e não tinha feedback das mesmas, por estarem bastante concentradas. A quantidade de objetos foi suficiente, pois não existiu disputa dos mesmos, antes pelo contrário houve entreajuda (**Figura 28**). Verifiquei que, as crianças usaram mais a imaginação, transformando os materiais disponíveis, as brincadeiras duraram mais tempo e surgiram muito menos conflitos, pois as crianças estavam desafiadas a criarem as suas próprias brincadeiras/explorações.



Figura 28 - A M. C. (2:0) a ajudar a C. (1:11) a despejar o copo.

Considerando a Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) - Movimento-jogo progredimos no **Item 1**, particularmente, os indicadores 3.3; 5.2; 5.3, em relação ao **Item 2** explorámos os indicadores 5.2; 7.1, enquanto no **Item 3** aferimos os indicadores 3.1; 5.1.

3.4.1.3 Propostas na natureza

3.4.1.3.1 Proposta 1 – Visita de estudo à Quinta Pedagógica do Pomarinho – Évora

Esta proposta resultou do interesse e curiosidade das crianças acerca dos animais da quinta, ao observarem vários livros sobre esta temática, na área dos livros na sala.

Após o lanche algumas crianças juntaram-se na área dos livros, observando e folheando livros sobre animais da quinta.

R. (2:1): “Porco”

M. R. (2:9): “Faz oinc! Oinc! e está a comer ervinhas.”

M. (3:0): “Eu estou a ver uma vaca a comer ervinhas.”

B. (3:1): “M. olha uma vaquinha bebé (apontando).”
M. R. (2:9) “Olhem o coelhinho, é fofinho (passando a mão pelo livro com texturas).”
R. (2:1): “Um piu-piu.”
M. R. (2:9): “É uma galinha, R. está a comer milho.”
(...)

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Creche - 16/05/2017)

Em reunião com a educadora cooperante conversámos sobre as nossas observações diárias, onde abordei o interesse das crianças sobre os animais da quinta. Este era um dos pontos em comuns nas nossas observações, na qual a educadora cooperante também referiu que as crianças se mostravam cada vez mais curiosas em quererem saber mais sobre este tema. Decidimos que, a educadora cooperante iria começar a explorar este tema, enquanto eu iria organizar uma saída ao exterior a uma Quinta Pedagógica.

Inicialmente contatei a Quinta Pedagógica do Pomarinho – Évora, com o propósito de saber a disponibilidade para a nossa visita e as atividades que as crianças poderiam realizar. Seguidamente, informei os pais sobre os objetivos desta saída ao exterior, assim como todos os pormenores inerentes à mesma (horários, transporte, roupa e calçado adequado).

Esta atividade pretendia que as crianças explorassem um novo espaço envolvente – campo (natureza), contatassem de perto com os diferentes animais. No decorrer desta proposta utilizei a máquina fotográfica para registar momentos chaves, que foram incluídos num projeto (MTP). A mesma decorreu no dia 02 de junho de 2017, durante o período da manhã (09:30h às 12:15h), na Quinta do Pomarinho – Évora, onde foram envolvidas todas as crianças e a equipa pedagógica.

Tabela 8 - Planeamento da proposta “Visita de estudo à Quinta Pedagógica do Pomarinho – Évora”

Objetivos:	Indicadores de avaliação:
Movimentar o corpo todo (andar, correr, saltar) – Coordenação dinâmica geral;	Realiza habilidades motoras fundamentais de locomoção (anda, corre, salta);
Explorar o espaço envolvente (natureza) – Perceção e organização espacial;	Explora o espaço que a envolve, p.e: as folhas, as flores, as árvores;
Interagir e identificar os animais – Representação criativa.	Identifica o nome de alguns animais (p.e. vaca, cão, ovelha).

Nessa manhã, pelas 09:30h, a educadora cooperante e eu organizámos o grupo, e encaminhamos-mos até à saída do colégio onde nos esperava o autocarro da referida quinta.

No caminho até à Quinta Pedagógica do Pomarinho – Évora fui sentada no banco, ao lado do R. (2:1), que ia verbalizando as suas observações através do vidro do autocarro.

R. (2:1): “Caina a mota.”

Eu: “Pois é! Como faz a mota?”

R. (2:1): “Vrumm... vrumm ... Olha um popó!”

Eu: "Uau! Tantos carros."

R. (2:1): "Olha um ão (cão)"

O B. (3:1) que ia no banco à minha frente também começou a comentar o que via.

B. (3:1): "Carina olha um carro grande."

Eu: "Como é que se chama aquele carro grande? Sabes B.."

B. (3:1): "É um camiãõ!"

Eu: "Pois é! É um camiãõ grande."

S. T. (3:3): "Olha uma camioneta ... um senhor a fazer ginástica."

B. (3:1): "Estava ali um autocarro!"

Eu: "Nós também vamos num autocarro."

M. (3:0): "Cavalinhos castanhossss... muitossss!"

À entrada do portão quinta, as crianças fizeram vários comentários, sobre as suas observações.

R. (2:1): "Memés! Memés!"

B. (3:1): "Porquinhos... olha porquinhos bebés."

S. T. (3:3): "Vacas ali."

Chegámos à Quinta Pedagógica pelas 10:15h, e fomos recebidos por uma guia e pela "Cuca", uma cadela, que encantou algumas crianças, pois era muito meiga e queria festinhas.

A guia pediu-nos para se sentarmos nuns bancos para falar connosco, enquanto, as crianças verbalizavam aquilo que iam vendo em seu redor.

R. (2:1): "Mumus" (vacas)

M. R. (2:9): "Cavalos"

M. (3:0): "Baloços"

B. (3:1): "Quero ir ao escorrega grandeeee..."

Guia: "Bom dia meninos estão bons? Já vão andar no escorrega e no baloiço, agora vamos falar um bocadinho."

Começou por recordar que já tinha estado no colégio, a mostrar um gatinho bebé, na qual tinham feito muitas festas e apresentou-se às crianças. Seguidamente, perguntou às crianças o que queriam fazer e ver na quinta, naquele dia.

S. T. (3:3): "Ver os animais."

B. (3:1): "Andar nos baloiços."

M. R. (2:9): "Ver os cavalinhos."

M. (3:0): "Ver as vaquinhas."

(...)

O primeiro animal que vimos foi uma tartaruga, as crianças poderem mexer na sua carapaça e dar-lhe comida, precisamente, camarões, facultada pela guia.

S. T. (3:3): "Eu também tenho uma tartaruga?"

Guia: "Como é que se chama?"

S. T. (3:3): "É a banda."

Guia: "Ah! Muito bem e é deste tamanho ou mais pequena?"

Seguimos caminho e encontrámos uma égua chamada "Jarita", a guia ajudou as crianças a dar-lhe cenouras e fazerem festinhas, porém algumas crianças tiveram medo e não quiseram ficar muito perto.

M. R. (2:9): "Eu também gosto de comer cenouras, não gosto de comer verdes."

Guia: "Mas os verdes também te ajudam a crescer."

(...)

Continuámos à procura de mais animais, encontrámos as cabras anãs e bode “Gabiru”, as crianças observaram-nas e fizeram alguns comentários.

M. R. (2:9): “Olha está a comer flores... amarelas e ervinhas.”

A. C. (2:8): “Cabrinhas... cheiram mal”

B. (3:1): “Olha as cabras!”

Depois, fomos até uma casa onde estavam mais animais, mas pelo caminho ouvia-se um gato a miar.

R. (2:1): “Miau.”

M. R. (2:9): “Um gato.”

Chegámos à casinha, lá estava um gato preso numa gaiola a miar, também havia mais gaiolas com galinhas e galos, coelhos e porcos da índia.

L. (2:10): “Galinhas.”

R. (2:1): “Cocoros”

C. (2:0): “Gainhas”

Posteriormente, as crianças puderam fazer festas aos gatos bebés.

M. C. (2:1): “Miau”

M. R. (2:9): “É fofinho... e bebé.”

A M. C. (2:1), a M. M. (2:4) e o A. C. (2:7) foram as crianças que mais gostaram de fazer festas nos gatos bebés.

Depois, vimos mais umas cabras bebés e as crianças fizeram-lhe festas, visivelmente satisfeitas.

(...)

Quando estávamos a chegar perto dos cães, o R. (2:1) começou a dizer-me “Caina medo”, coloquei-o ao meu colo e confortei-o.

S. T. (3:2): “Eu também tenho um cão, é o Xapi!”

As restantes crianças não mostraram receio por estes animais, que docilmente deixaram-nas fazer festas.

(...)

Regressámos ao local inicial, onde as crianças beberam água e a guia questionou-as crianças se tinham gostado de ver os animais da quinta.

M. (3:0): “Sim ... agora podemos ir ao escorrega?”

B. (3:1): “Gostei das cabrinhas.”

S. T. (3:2): “Eu gostei dos cães.”

M. R. (2:9): “Eu gostei do cavalo.”

Depois, as crianças foram brincar para o escorrega e o balancé. Neste momento a equipa pedagógica incentivou as crianças, a subirem o escorrega, aos poucos começaram a trepar as escadas sozinhos. Destaco a M. R. (3:1), que foi a única criança, que não precisou de apoio para subir e descer o escorrega. No balancé as crianças precisaram de ajuda, porque era muito alto e as crianças não chegavam com os pés ao chão.

(...)

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Creche - 02/06/2017)

3.4.1.3.1.1 Análise da proposta

Com esta proposta pretendi que, as crianças tivessem acesso a novas vivências, precisamente, o contato direto com os animais e a natureza, as quais nem sempre é possível. Na sociedade contemporânea é mais fácil e menos dispendioso recorrer às novas tecnologias para as crianças observarem os animais e outros elementos da natureza. Em consonância com

Schepers e Liempd (2010, p.4), valorizamos a conexão das crianças com a natureza pois, “[...] a Natureza é caprichosa, imprevisível e todos os dias diferente, não é controlável como a tecnologia moderna, mas oferece muitas experiências de aprendizagem”.

A Quinta Pedagógica do Pomarinho, de Évora é um local rodeado de campo que integra vários elementos naturais, favorecendo a observação de flores, árvores, pequenos animais (tartarugas, pássaros, formigas, insetos, etc.), animais da quinta (vacas, porcos, cabras, cavalos, coelhos, galinhas, cães, gatos, etc.), e a escuta de diferentes sons e cheiros, explorando assim os cinco sentidos.

As primeiras observações incidiram no interesse das crianças pelos animais e o entusiasmo ao verem a área da brincadeira da quinta, rodeada de vegetação que integrava um escorrega com vários obstáculos e um balancé.

Desta proposta destaco três momentos principais, mais precisamente: a viagem de autocarro, a observação dos animais e a exploração da área da brincadeira na quinta.

Ao longo deste momento foram visíveis diversas aprendizagens ativas, por parte das crianças, a viagem de autocarro começou por ser o primeiro momento de observação (**Figura 29**), na qual as crianças iam relatando aquilo que iam vendo pelo trajeto, das quais algumas já tinham conhecimentos prévios, precisamente, o nome de vários meios de transporte, dimensões (grande/pequeno), respetivos sons, ações (p.e. fazer ginástica), e nomes de animais.



Figura 29 - O R. (2:1) a comunicar as suas observações.

Em relação à observação dos animais, o grupo foi capaz de identificar os seus nomes, as onomatopeias; algumas crianças conseguiram associar alguns alimentos que os animais se alimentavam; outras referiram com desagrado alguns cheiros dos animais. Outro aspeto a ressaltar foi o facto de a guia ter deixado as crianças tocarem e alimentarem os animais (**Figura 30**), sentirem as diferentes texturas dos alimentos e dos animais. Estas revelaram-se uma das experiências mais significativas que foram descritas pelas crianças.



Figura 30 - A M. C. (2:1) fazendo festinhas à gata.

Noutra perspetiva, brincar ao ar livre esteve em grande destaque nesta visita (**Figura 31**). As crianças demonstraram diversas vezes o seu interesse em descobrir a pertinência dos objetos/estruturas, os pisos (relva e terra), que compunham a área da brincadeira. Nestes tipos de espaços, as crianças têm a oportunidade de observar e explorar a natureza, como expõe Borràs (2002, p. 177), “[...] as crianças terão a possibilidade de manipular materiais contínuos e descontínuos, aperfeiçoar o conhecimento do seu corpo e das suas possibilidades, subindo, descendo, deslizando, e também, de participar em actividades sociais e de aprendizagens [...]”.



Figura 31 - Algumas crianças a brincarem no escorrega.

Portanto, as oportunidades de exploração foram inúmeras, possibilitando às crianças terem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, e terem um contato mais próximo com o meio envolvente. Sem dúvida, que nas saídas ao exterior as crianças ganham consciência do mundo que as rodeia, exploraram os sentidos, e têm a hipótese de observarem e ouvirem sons, que dentro de uma sala não conseguem. Similarmente, nestes ambientes experimentam novas formas de interação com o meio e com os pares, e superaram-se ao nível motor, o que terá reflexos na sua saúde física e mental.

Esta atividade permitiu evoluírmos na avaliação da Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)* - Movimento-jogo: alusivo ao **Item 1** fortificamos os indicadores 3.1; 3.2; 3.3, por sua vez, no **Item 2** reforçámos os indicadores 5.1; 5.2; 7.1; 7.2.

3.4.1.4 Saídas à comunidade envolvente

3.4.1.4.1 Proposta 1 – Brincadeiras no Jardim da Antiga Central Elevatória de Água

A atual proposta ergueu-se após as várias constatações da escassez de recursos naturais nos espaços exteriores da instituição. Portanto, pretendeu-se promover brincadeiras e aprendizagens num espaço exterior público, na qual impreterivelmente estava estreitada a aproximação das crianças à natureza, à comunidade e aos estímulos envolventes.

Esta atividade ocorreu no Jardim da Antiga Central Elevatória de Água, no dia 19 de maio de 2017, no período da manhã (10:00h às 11:15h) e também contou a participação da equipa pedagógica. A preferência por este local deveu-se à sua proximidade em relação à Instituição.

Nesta atividade foram necessários diversos materiais, precisamente, garrafas de plástico transparentes, conchas, baldes, ancinhos, pás de plástico, copos de plástico transparentes (9,5 cl e 37cl), funis e peneiras.

Tabela 9 - Planeamento da atividade “Brincadeiras no Jardim da Antiga Central Elevatória de Água”

Objetivos:	Indicadores de avaliação:
Movimentar o corpo todo (andar, correr, saltar) – Coordenação dinâmica geral;	Realiza habilidades motoras fundamentais de locomoção (anda, corre, salta);
Deslocar objetos – Coordenação óculo-segmentar;	Transporta objetos de um sítio para outro;
Explorar o espaço envolvente e os materiais dispersos (natureza e objetos) – Perceção e organização espacial;	Explora o espaço que a envolve, p.e: as folhas, as flores, as árvores;
Experienciar o conceito de quantidade, enchendo areia para os recipientes disponíveis e esvaziar – Noção Precoce da quantidade.	Enche com as mãos ou a pá um recipiente e esvazia-o.

Após o reforço da manhã, reuni as crianças no tapete da sala, explicando-lhes que iríamos brincar no jardim em frente ao colégio, sendo o entusiasmo das crianças visível e audível. Depois, recordei algumas regras de segurança, e em conjunto com a equipa pedagógica organizamos as crianças, para percorrermos o trajeto.

Quando chegámos ao jardim, as crianças começaram a correr pelo espaço, e mais tarde, foram-lhes facultados os referidos materiais.

Observei que, as crianças começaram a usar as conchas em vez das pás, para encherem os baldes com terra. Outras colocaram terra dentro das garrafas de iogurte e abanavam-no originando sons, enquanto algumas crianças enchiam e despejavam a terra dos recipientes, passando-a para os passadores, tornando-se a brincadeira mais elegida pelas crianças.

Realço o M. (2:4), como é hábito, gostou muito de saltar em cima das folhas, juntamente com o B. (3:0), a S. (3:0) e o A. C. (2:8), que existiam naquele espaço. O M. (2:4) gostou ainda de observar “os carros grandes (autocarros), as motas e os aviões”, que iam passando pela rua. Desta vez, também apanhou alguns frutos, que caíram das árvores e colocava-os dentro de um copo de plástico, o Bernardo (3:0) ao vê-lo também foi brincar com ele.

A M. M. (2:1) esteve muito pouco participativa nesta atividade, inicialmente ficou imóvel no meio do jardim, tentei que brincasse com os(as) colegas, aos poucos consegui que se integrasse nas brincadeiras que estavam a acontecer. Em oposição, o M. (2:4) demonstrou-se extrovertido, comunicativo e curioso, o que contrasta com o seu comportamento em sala, onde se demonstra uma criança introvertida e comunicativa.

Algumas crianças gostaram também de saltar em cima de uma tampa, que fazia vários sons.

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Creche - 19/05/2017)

3.4.1.4.1.1 Análise da atividade

A centralidade desta proposta era as brincadeiras ar ao livre, num espaço público, na qual a comunidade envolvente era imprescindível, possibilitando oportunidades para as crianças vivenciarem as diversas conexões e, sobretudo, sentirem-se livres e conhecerem alguns riscos, nas suas explorações e observações.

Nesta intervenção fiz várias observações, das quais destaco a liberdade de ação que as crianças sentiram quando chegámos ao jardim, demonstrada pela corrida e explorações de cada recanto.

Seguiram-se diferentes observações, uma vez que o jardim estava localizado numa rua, com alguma movimentação, beneficiava de uma série de observações (pessoas, céu, nuvens, transportes – motas, carros, autocarros, aviões) e sons (conversas entre pessoas, ruídos e sons dos transportes, som das folhas secas (**Figura 32**) e o barulho da tampa), favorecendo o contato e a aproximação à sociedade, da qual fazem parte integrante. Identicamente, facilitava a oportunidade de movimentos, em particular, mudanças de piso (calçada, terra, cimento), saltar, correr, andar, subir e descer degraus. Por sua vez, os elementos naturais agregados no jardim, facilitavam a observação de flores, árvores, ramos, pequenos animais (pássaros, formigas, insetos – também a escuta dos seus sons), e a manipulação de terra e texturas.



Figura 32 - O M.L. (2:4) saltando em cima das folhas secas das árvores.

Mais tarde, com a disposição de materiais versáteis (**Figura 33**), surgiram novas observações pertinentes estando relacionadas com conceitos matemáticos, precisamente, a medida e quantidade, quando as crianças enchiam e despejavam os distintos recipientes. Também a pertinência dos objetos teve algum enfoque, mais detalhadamente: utilizar as conchas para encher os recipientes e usar as garrafas para fazer sons.



Figura 33 - O grupo a explorar a terra do jardim.

Por fim, notei que as crianças estavam felizes, extrovertidas, curiosas sobre as várias ações que as envolvia.

Em síntese, a escassez de elementos naturais na instituição, originou novas descobertas neste espaço exterior, que esta relativamente perto da mesma, passou a ser visto como um novo espaço para brincar e explorar. Atualmente, uma problemática evidente, é a falta de participação das crianças na projeção destes espaços, logo têm de se sujeitar áquilo que lhe é imposto, onde as suas opiniões e interesses não são escutados (Gill, 2010, p.96). Deste modo, é pertinente que os/as educadores/as encontrem lugares alternativos, aos espaços exteriores, despromovidos de observações e aprendizagens, das suas instituições, ou em alternativa propiciar as mudanças necessárias a estes espaços.

A proposta foi relatada no “Jornal de Notícias da Sala de Creche” (**Figura 34**), fomentando a comunicação e coadjuvação entre as famílias e a equipa pedagógica, alertando a importância de frequentares os espaços exteriores da comunidade.



Figura 34 - Descrição da atividade no Jornal de Notícias da Sala de Creche.

Por meio desta atividade conseguimos progredir na Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) - Movimento-jogo: respeitante ao **Item 1** robustecemos os indicadores 3.3; 5.3; 7.1; 7.2, no **Item 2** obtivemos sucesso os indicadores 5.1; 5.3; 5.4, por sua vez, no **Item 3** firmámos os indicadores 3.2; 5.1; 5.2;5.3;5.4.

3.4.2 Propostas em contexto de Educação Pré-Escolar

A fase de observação da minha PES em Educação Pré-Escolar ocorreu entre 25 de setembro a 6 de outubro de 2017. Este período foi essencial para compreender os princípios da instituição, as rotinas diárias, a prática de trabalho da educadora de infância cooperante e da auxiliar de ação educativa. Também, favoreceu a ligação ao grupo de crianças, permitindo conhecer os seus interesses e necessidades.

Ininterruptamente, a minha intervenção decorreu de 9 de outubro de 2017 a 5 de janeiro de 2018, onde desenvolvi distintas atividades, que fizeram ligações com os interesses e necessidades das crianças.

Acho relevante mencionar Silva *et al.* (2016, p.27) que consideram “[...] o espaço exterior (...) um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)” Além disso, se o espaço exterior for planeado e organizado é possível dar “[...]”

continuidade e extensão [às] atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior.” (Lino, 2013, citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p.120).

Tabela 10 - Resumo das atividades em contexto de Educação Pré-Escolar

Categoria	Calendarização	Proposta
Propostas em sala	19/10/2017	Projeto do Pátio de Cimento (MTP)
	17/11/2017	
	23/11/2017	
	28/11/2017	
	05/12/2017	
	13/12/2017	
	14/12/2017	
	03/01/2018	
10/01/2018		
Propostas no recreio	13/10/2017	Descobrir a sombra
	26/10/2017	Dança de Outono
Saídas à comunidade envolvente	26/10/2017	Apanhar folhas de outono
	10/11/2017	Saída de S. Martinho
	30/11/2017	Piquenique na Fundação Eugénio de Almeida

Seguidamente, à semelhança do que fizemos para o contexto de Creche, serão apresentadas por categorias as atividades mais significativas para a dimensão investigativa que foram realizadas durante a PES em Educação Pré-Escolar.

3.4.2.1 Propostas em sala

3.4.2.1.1 Metodologia de Trabalho de Projeto - Projeto do Pátio de Cimento

3.4.2.1.1.1 Contextualização da amostra

- **Sala de Jardim-de-Infância 1** – Rede Privada: IPSS;
- **Localização:** Évora;
- **Grupo:** 22 crianças (3 a 5 anos).

A) Situação desencadeadora

Após o reforço da manhã, reuni o grande grupo no tapete da sala, e questionei as crianças: **“Se pudessem escolher, o que gostariam de ter no pátio para brincar?”**. Há vez, cada criança verbalizou uma ou mais sugestões:

A.G. (3:1): “Carros.”

B.A. (4:2): “Quero brincar aos polícias e aos assaltantes, com um carro e com uma prisão.”

A.C. (3:2): “Quero brincar aos maus, e ter uma prisão para os meter lá dentro.”

G.P. (3:11): “Quero brincar com um carro grande no pátio.”

- M.L. (3:0): “Quero brincar com bolas, num círculo, e uma piscina.”
R. (4:8): “Quero brincar aos carros, às oficinas e às pistas de carros.”
M. (3:6): “Quero correr numa pista.”
S.T. (3:9): “Quero brincar com um comboio, escorrega e baloiço.”
L. (3:3): “Quero ir brincar aos polícias, e com escorregas.”
G.M. (4:5): “Quero ter uma prisão lá fora e uma esquadra dos polícias com um carro para apanhar os ladrões.”
B. (3:6): “Quero uma oficina no pátio.”
M.P. (4:10): “Uma corda para saltar.”
G.R. (4:0): “Quero brincar aos túneis.”
M.C. (3:1): “Brincar às escondidas e ter casas para nos esconder.”
S. (3:6): “Corações na parede, peixes, balões, bolas, e uma casa para lá dentro.”
S.M. (4:9): “Quero correr no pátio e coisas para saltar.”
S.R. (2:10): “Carros.”
M.X. (4:8): “Uma piscina com escorrega, e um peixe que anda na água com um botão.”
D. (3:1): “Quero brincar com o pai e a mãe e o sanxo (gato).”
K.R. (3:0): “Água, ervinhas, e vasos com flores.”
K. (4:8): “Uma mesa gigante com flores.”
M.R. (3:2): “Quero brincar com crocodilos, ter um parque com árvores e relva.”

De seguida, propus às crianças desenharem as suas sugestões, com lápis de cor ou marcadores.

(...)

Conforme iam acabando pedi-lhes que me dissessem o que tinham desenhado, para poder registar, uma vez que, nem todos estavam perceptíveis. Reparei que, algumas crianças tiveram mais ideias, quando desenharam os objetos ou brinquedos que queriam brincar, em relação à comunicação em grande grupo. [Observar o **Apêndice V** – Alguns desenhos das ideias das crianças para o projeto do Pátio de Cimento.]

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 19/10/2017)

Reuni o grupo no tapete, e recordei-lhes a tarefa onde através de desenhos, idealizaram novos objetos/materiais, para brincarem e/ou decorarem o pátio. Há vez, cada criança explicou aos restantes colegas o seu desenho e explicou as suas ideias.

Quando as crianças terminaram as suas apresentações, surgiu a questão: “**E agora? O que fazemos com as nossas ideias?**”.

Foi então que, conversámos sobre as ideias, que podiam ser concretizadas ou adaptadas, dividimo-las em grupos de trabalho, e combinámos os responsáveis, por cada construção.

Ficou decidido que, ia ser contruída uma **Esquadra da Polícia**, porque muitas crianças queriam brincar aos/às senhores/senhoras polícias, prenderem ladrões e andarem no carro da polícia. Ficaram responsáveis pela sua construção as seguintes crianças, S.T. (3:9); B.A. (4:2); G.P. (3:11); L. (3:3); A.C. (3:2); A.G. (3:1); G.M. (4:5).

A outra proposta resultante foi uma **Oficina e pista de carros**, algumas das crianças referiram que queriam arranjar carros e brincarem com carros. As

crianças responsáveis pela sua realização foram as seguintes, B. (3:6); M. (3:6); M.P. (4:10); S.M. (4:9); S.R. (2:10); R. (4:8).

Uma inquietação referida por várias crianças foi a escassez de elementos da natureza (relva, flores, árvores), surgiu assim a necessidade de projetar uma **Florista**, que permitisse às mesmas a exploração de terra, sementes, flores, água. A cargo da sua construção estiveram as seguintes crianças, D. (3:1); K.R. (3:0); K. (4:8); M.R. (3:2); M.X. (4:8).

Por fim, a outra sugestão foi a construção de um **Labirinto**, que as permitisse esconder, passar por obstáculos e sobretudo divertirem. O mesmo ficou encarregue ao grupo posterior, M.L. (3:0); S. (3:6); G.R. (4:0); M.C. (3:1).

Erguer-se assim, a necessidade de melhorar este espaço, através da participação e envolvimento das crianças.

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 08/11/2017)

B) Grandes sentidos do projeto

Este projeto surgiu de uma questão colocada por mim ao grande grupo, da qual surgiram várias ideias e sugestões. Com o objetivo principal de organizar o espaço, melhorar as possibilidades de ações, criar materiais que favoreçam diversas explorações, num dos recreios do Colégio, intitulado de Pátio de Cimento. Deste modo, a tipologia deste trabalho de projeto é de intervenção, sendo apresentada com todas as etapas específicas.

Com base no conhecimento que tinha do grupo e dos seus interesses manifestados, defini como grandes intenções:

- Criar um clima de comunicação em que as crianças se expressem e saibam escutar os colegas do grupo;
- Estimular a aquisição de autonomia ao nível do questionamento, da pesquisa e da análise das informações.
- Alargar o campo de conhecimentos no âmbito dos saberes sociais e do conhecimento do mundo;
- Envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos;
- Fomentar a participação das crianças no planeamento dos espaços exteriores;
- Articular aprendizagens entre as várias áreas de conteúdos das OCEPE.

C) Áreas de conteúdo privilegiadas

Mediante o tema desencadeador do projeto e a tipologia das tarefas realizadas, face às características do grupo, foram abordadas quase todas as áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE, evidentemente algumas tiveram maior enfoque, em comparação com outras áreas.

A abordagem à MTP centrou-se na Área de Formação Pessoal e Social, enquanto área integradora, transversal e participada ativamente pelas crianças. A exploração do Domínio da

Educação Física incidiu no domínio de movimentos que implicavam deslocamentos, e na concretização de diversas possibilidades motoras, através dos diferentes materiais. Por sua vez, a Área de Expressão e Comunicação, precisamente, no Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais e Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, destacaram-se como dois domínios essenciais, ao nível da criatividade e imaginação. No que respeita, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi abordado através do contato com o código escrito, interpretação de imagens, no registo do projeto e respetivas comunicações. Relativamente, ao Domínio da Matemática centrou-se no desenvolvimento do pensamento lógico matemático através de situações do quotidiano, privilegiando a ludicidade. A Área do Conhecimento do Mundo manifestou-se no recurso às tecnologias, e na criação dos diferentes brinquedos no decorrer do projeto, e mais tarde, nas brincadeiras faz-de-conta (máquina registadora, *walkie talkie*).

3.4.2.1.1.2 Descritivo analítico das fases do desenvolvimento do projeto

Conforme foi referido anteriormente no ponto 1.2.1.1, a MTP é definida por diferentes fases no processo de aprendizagem, ao longo do projeto.

A) Fase I – Definição do Problema

Nesta primeira fase é importante “[...] criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir de informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema [...]” (Katz & Chard, 2009, p.102), de forma a encontrar um caminho para o desenvolvimento do projeto. Este percurso é delineado pelas interrogações, incógnitas e dificuldades encontradas, que as crianças têm acerca do tópico do projeto.

Na manhã do dia 17 de novembro (10:00h às 10:30h), reuni o grupo no tapete da sala, recordei-lhes a conversa que tínhamos tido, da qual surgiram quatro áreas distintas, para serem exploradas no Pátio de Cimento. Seguidamente, dei “voz” às crianças, ouvindo-as e percebendo os seus conhecimentos prévios, sobre cada uma das áreas “**O que sabemos?**” (Figura 35). As mesmas verbalizaram os seus conhecimentos, e escutaram com atenção as comunicações dos colegas, na qual foram acrescentadas diferentes informações, às dos colegas do grupo.

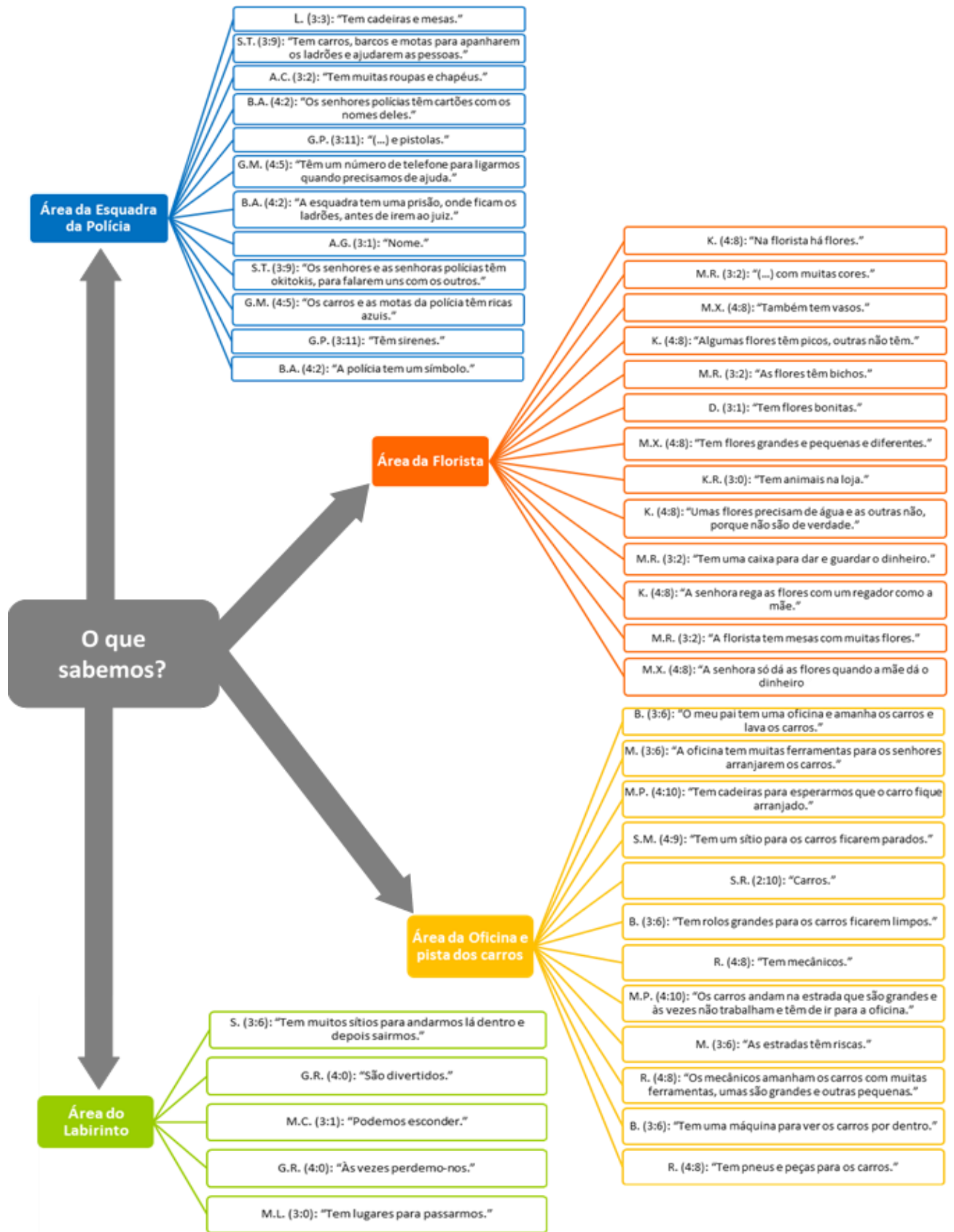


Figura 35- Conhecimentos prévios das crianças acerca de cada área.

De seguida, no computador, mostrei-lhes imagens sugestivas para ajudá-las a imaginarem e criarem as suas construções. Princípiei por apresentar-lhes as fotos do Pátio de Cimento, para decidirmos como iríamos organizar as diferentes áreas, as dimensões dos materiais a serem construídos, e os materiais que poderiam ser utilizados (**Figura 36**).



Figura 36 - Discussão das várias ideias para a renovação do Pátio de Cimento.

Decidimos que a Área da Esquadra da Polícia seria construída em grande escala, localizando-se debaixo dos arcos. Enquanto, a Área da Florista iria ser em pequena escala com possibilidade de expansão, situando-se perto do portão. No que diz respeito, à Área da Oficina e pista dos carros combinámos contruí-la em pequena escala, com a intenção de ser móvel e também complementar a área da garagem da sala, nos dias de chuva. A mesma encontrar-se-ia junto à Área da Florista. Logicamente, a Área do Labirinto teria de ser em grande escala, de modo a que todas as crianças pudessem percorrer os vários recantos. Ficando posicionada ao lado da Área da Esquadra da Polícia. Esta organização está representada na **Figura 37**.



Figura 37 - Organização das áreas do projeto do Pátio de Cimento

No final, acordámos que íamos dar grande relevância aos materiais reciclados, a utilizar nas construções de materiais, de cada área, e pedir ajuda às famílias para nos ajudarem a recolher estes materiais (p.e. caixas de cartão grandes e médias; caixas de ovos, embalagens de leite vazias).

Antes de avançar para a planificação geral do projeto, com as crianças, refleti sobre as grandes necessidades do Pátio de Cimento, do ponto de visto pedagógico (**Figura 38**).

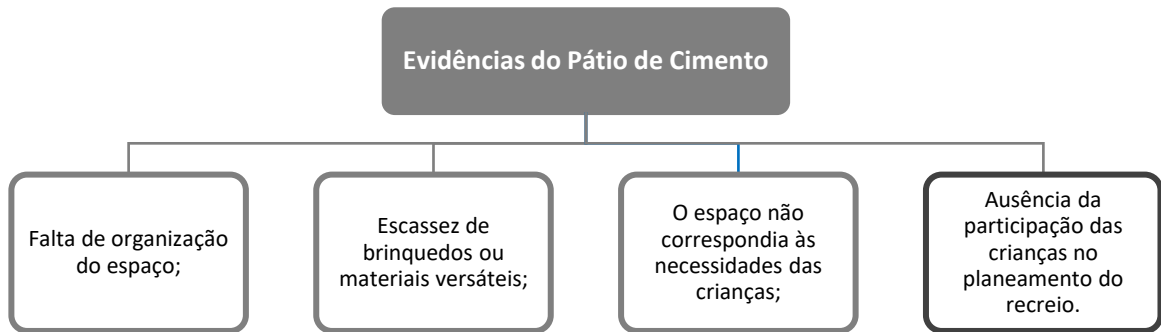


Figura 38 - Evidências do Pátio de Cimento.

B) Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

Durante esta fase a elaboração de mapas conceituais/tabelas deve ser feita, pois através destes consegue-se ter noção do percurso do projeto, ao longo da sua execução.

Durante o dia 23 de novembro, iniciámos o planeamento do projeto, onde questionei cada grupo sobre **“O que queremos fazer?”** (**Figura 39**), **“Que materiais vamos precisar?”** (**Figura 40**), e **“Quem nos pode ajudar?”** (**Figura 41**). Com o intuito de recolher informações/sugestões, e sobretudo incluir as crianças na remodelação do Pátio de Cimento.

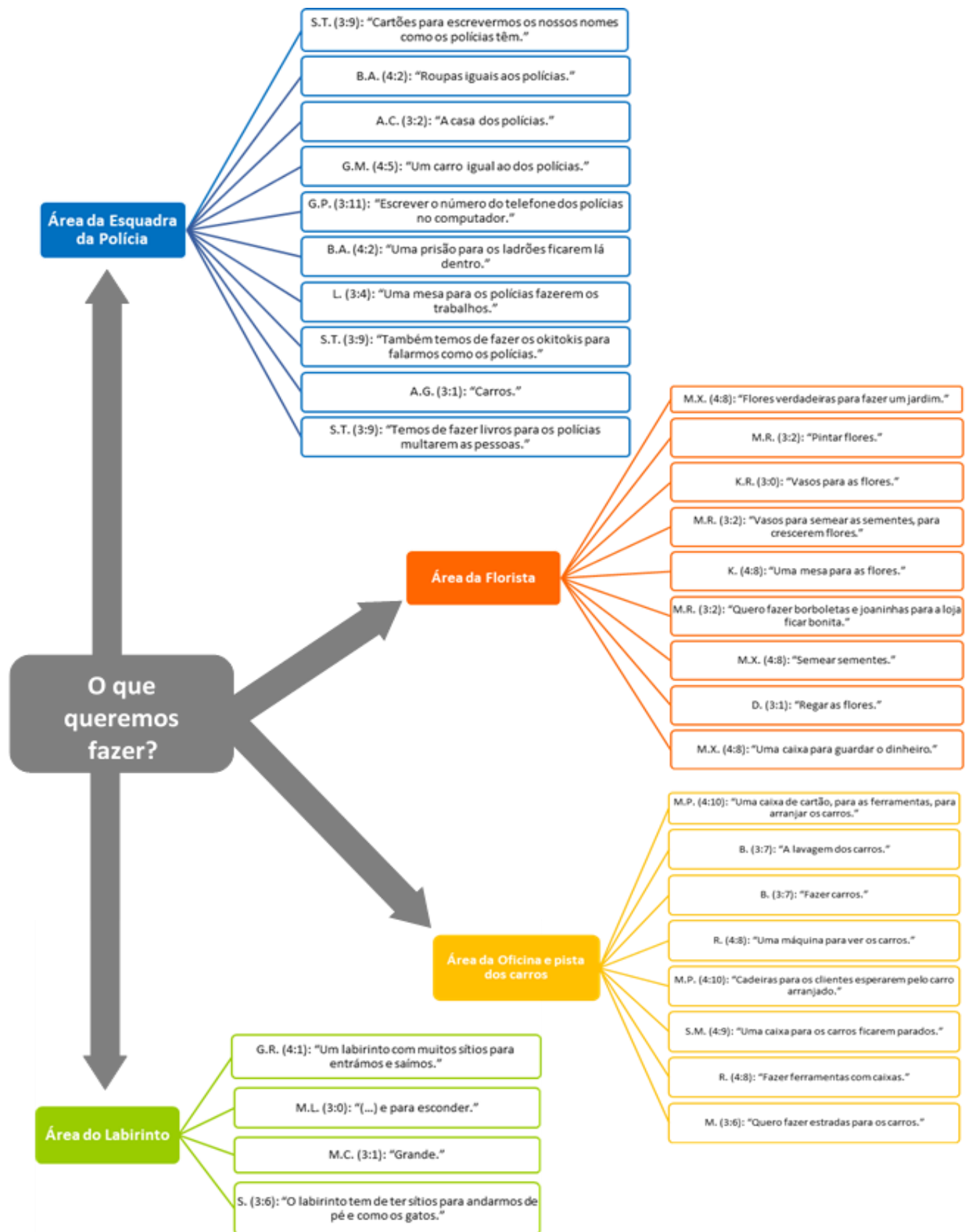


Figura 39 - Sugestões de construções para o Pátio de Cimento.

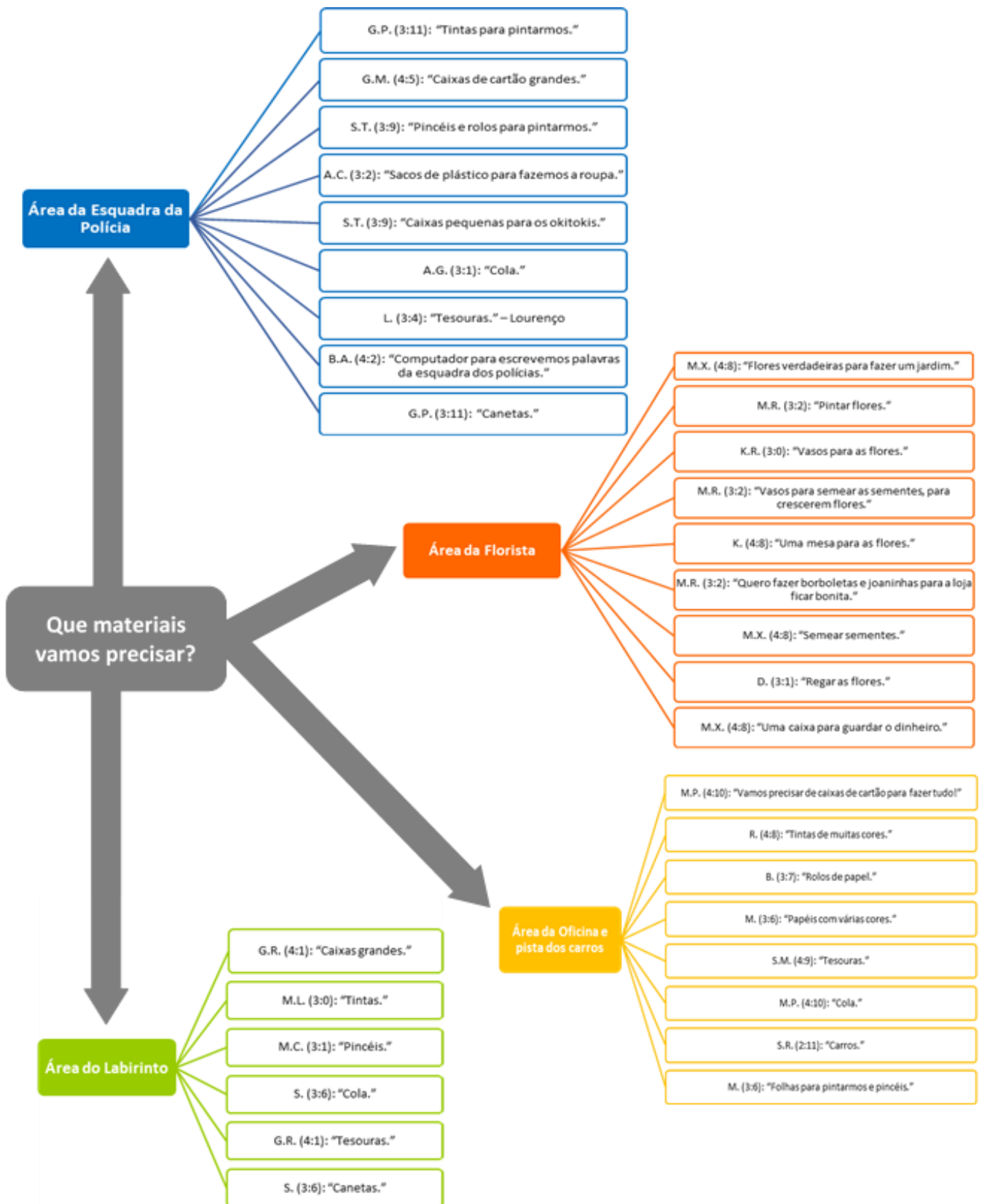


Figura 40 - Propostas de materiais para o Pátio de Cimento.

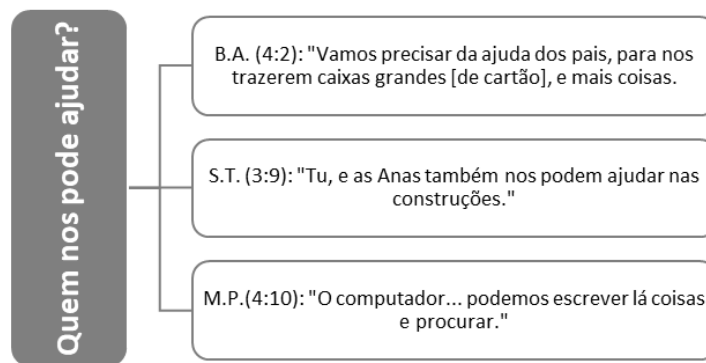


Figura 41 - Pareceres de apoios para o Pátio de Cimento.

“A planificação conjunta surge [...] como um instrumento de trabalho que cria espaços de autonomia e de decisão para as crianças” (Costa & Pequito, 2007, p.111).

Através destas perguntas as crianças conseguiram encontrar as etapas, que constituem o trabalho de projeto, e que percurso deve percorrer. De igual modo, os mapas conceptuais da MTP e a documentação ajudaram-me na organização do projeto.

Nesta fase os encarregados de educação também foram informados sobre o projeto e convidados a participar, uma vez que as suas contribuições seriam uma mais-valia para o projeto (Figura 42). Esta troca de informação resultou satisfatoriamente, pois os mesmos demonstraram interesse em observar as várias fases do projeto, e reuniram diversos materiais (p.e. a mãe da M.R. e do M.L. trouxeram caixas de cartão vários tamanhos, a mãe da M.X. enviou caixas de ovos, a mãe do S.T. entregou-nos sacos de plástico azuis para fazermos as fardas dos polícias).

Em síntese, nesta fase a planificação torna-se uma previsão do que se irá fazer, criando assim

flexibilidade no planeamento. “Planear, então, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidirecionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos, 2011, p. 15). Logo, ao longo do projeto a planificação pode ser alterada, por

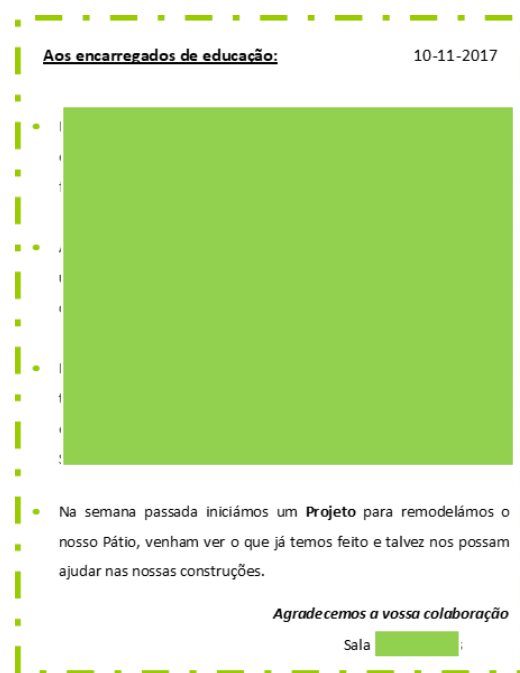


Figura 42 - Informação aos encarregados de educação sobre o Projeto do Pátio de Cimento.

diversas razões, justamente, a modificação do interesse das crianças, ou por as atividades planeadas estarem desajustadas.

C) Fase III – Execução

Durante esta fase, segundo Katz e Chard (2009) é importante que o/a educador/a promova a aquisição de novas informações e conhecimentos, tentando dar resposta às questões e dúvidas levantadas sobre o tópico do projeto na fase inicial, sendo este o principal objetivo.

A procura de respostas ao problema que foi levantado inicialmente, segue um caminho claro e que deve ser trabalhado consoante o interesse das crianças. Ou seja, o caminho deverá ser projetado de acordo com as questões que o problema levanta às mesmas, isto porque “como os temas dos projectos são extraídos [...] dos interesses das crianças, os conhecimentos e os entendimentos adquiridos podem ter para elas uma relevância cultural real.” (Katz & Chard, 2009, p.82).

É importante que o/a educador/a incentive: “[...] o uso independente das competências que as crianças já possuem. Estas competências abrangem as áreas da comunicação, do desenho e da pintura” (Katz & Chard, 2009, p.105). Através destas competências, já consolidadas pelas crianças, promove-se o desenvolvimento da criança bem como a motivação desta no projeto, isto porque, uma vez que estas competências estejam adquiridas dão maior conforto à criança para expressar os seus sentimentos, necessidades e conhecimentos.

Na manhã do dia 28 de novembro reuni os quatro grupos, para organizarmos as tarefas que iriam desenvolver ao longo da manhã.

O grupo responsável pela “Esquadra da Polícia” comunicou que queria iniciar a construção de um carro (**Figura 43 e 44**).

Antes de iniciarem as pinturas, as crianças quiseram ver no computador uma imagem real de um carro da polícia, para observarem alguns pormenores, como as listas (linhas), o logótipo e as luzes. O G.P. (4:0), o B.A. (4:2) e o G.M. (4:5) ficaram responsáveis por pintarem uma caixa, na mesa da sala das áreas, para fazer o carro da polícia, na qual utilizaram com guache branco e com rolos de esponja. Enquanto, na mesa verde, o A.C. (3:2) e o S.T. (3:9) pintaram um outro pedaço de cartão, que originarão as rodas e o volante, com guache



Figura 43 - O G.P. (4:0), o B.A. (4:2) e o G.M. (3:11) pintando a caixa.



Figura 44 - O A.C. (3:2) e o S.T. (3:9) pintando um pedaço de cartão.

preto usando pincéis. De salientar que, o A.G. (3:1) esteve a concluir outra atividade com a educadora cooperante.

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 28/11/2017)

Seguidamente, o grupo da “Oficina e pista dos carros” disse que iria construir a construção da “lavagem automática” (pequena) (Figura 45).



Figura 45 - A M.P. (4:10) e a S.M. (4:9) pintando o futuro o parque de estacionamento.

Na mesa da sala das áreas, perto da área da cozinha, a M.P. (4:10) e a S.M. (4:9) principiaram a pintura de uma caixa, usando guaches e rolos/pincéis, que mais tarde será o parque de estacionamento (pequeno).

M.P. (4:10): “Esta caixa vai ficar muito colorida, vamos pintá-la com muitas cores.”

S.M. (4:9): “Vamos pintar com as cores do arco-íris... de amarelo, vermelho, azul...”

M.P. (4:10): “Boa! Vai ficar muito giro o nosso estacionamento.”

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 28/11/2017)

Simultaneamente, nas mesas amarela e vermelha, o grupo da “Florista” pintou partes das caixas de ovos, que originarão flores e animais para decorarem os vasos e a loja (Figura 46A, 46B e 46C).



Figura 46A, 46B e 46C - O grupo da "Florista" pintando caixas de ovos.

À tarde, a seguir ao lanche, as crianças regressaram à sala e prosseguiram as suas tarefas.

O grupo da “Polícia” pediram-me para os ajudar a desenhar as linhas do carro, para depois começarem a pintar (Figura 47).

Crianças: “Carina precisamos que desenhes as riscas do carro, não conseguimos desenhá-las como estão na imagem.”

Eu: “Alguém sabe quem nos pode ajudar a desenhar as riscas direitas?”

Crianças: “Não.”



Figura 47 - G.M. (4:5) e o G.P. (4:0) desenhando as riscas.

Eu: “Uma régua... quem é que pode ir buscar uma régua?”

G.M. (4:5): “Eu vou... toma Carina”

Eu: “Não! Não! Quem vai desenhar as riscas és tu.”

G.M. (4:5): “Não sei se consigo...”

G.P. (4:0): “Eu ajudo-te.”

Depois, o S.T. (3:9) e o G.M. (4:5) foram para a mesa de poio da sala das áreas pintarem as riscas. Por sua vez, B.A. (4:2); G.P. (4:0) quiserem ir para o computador escrever os pormenores do carro (palavras, números e matrícula) (Figura 48).



Figura 48 - O B.A. (4:2) e o G.P. (4:0) escrevendo no computador.

Ao mesmo tempo, a M.P. (4:10) e a S.M. (4:9) fizeram as “escovas” para a limpeza automática, na mesa vermelha (Figura 49).



Figura 49 - A M.P. (4:10) e a S.M. (4:9) na construção das escovas de limpeza.

O grupo da “Florista” continuou a desenvolver as tarefas da manhã, e o grupo do “Labirinto” ilustrou com canetas de feltro as caixas de cartão, que constituirão esta área.

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 28/11/2017)

No dia 05 de dezembro, após o reforço da manhã, reuni os vários grupos para planearmos as tarefas deste dia, acerca do referido projeto.

O grupo da “Esquadra da Polícia” prontificou-se, de manhã, a terminar o carro (Figura 50A, 50B e 50C), e durante a tarde iniciarem as pinturas da esquadra (Figura 51), na área das artes visuais.



Figura 50A, 50B e 50C - O B.A. (4:2), S.T. (3:9) e o B. (3:7) concluindo o carro da polícia.



Figura 51 - O G.M. (4:6) e o G.P. (4:1) pintando a esquadra.

Eu: “Meninos os que vão precisar para terminar o carro?”

B.A. (4:2): “Carina falta colar as luzes no carro, o volante, as rodas, e as placas [matrícula], as palavras e o número para ligarem aos polícias, que fizemos no outro dia e tu guardaste.”

Eu: “Essas coisas estão guardadas naquela caixa, podes ir buscar a cola, e começar a colar. Quem é que quer ajudar o B.A.?”

S.T. (3:9): “Eu!”

B. (3:7): “Eu também.”

B.A. (4:2): “Tu não és do nosso grupo.”

Eu: “O B. pode ajudar e depois podem ajudar o grupo dele.”

B.A. (4:2): “Está bem.”

A.C. (3:2): Eu quero.”

B.A. (4:2): “Todos! Cada um, cola uma coisa.”

[...]

S.T. (3:9): “Vamos colar as luzes aqui, por cima da placa.”

B.A. (4:2): “Depois colamos as placas, uma à frente do carro, e a outra atrás.”

B. (3:7): “E as rodas, uma aqui, a outra aqui, e depois do outro lado.”

Eu: “E quantas rodas são?”

B.A. (4:2): “Uma, duas, três, quatro... são quatro rodas.”

[...]

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 05/12/2017)

Por sua vez, o grupo da “Oficina e pista dos carros” disseram que iam terminar a construção da “lavagem automática”, e identificá-la (**Figura 52A e 52B**). O R. (4:8) acrescentou que tinham de pintar as estradas, e quando secassem tinham de fazer os traços (**Figura 53 e 54**).



Figura 52A e 52B - A M.P. (4:9) terminando a lavagem automática dos carros.

Eu: “Meninas já sabem de que cor querem pintar as estradas?”

M. (3:6): “Preto... as estradas grandes são pretas...”

S.M. (4:10): “Pois são, mas algumas tem pedras e não são pretas...”

Eu: “As estradas não têm todas a mesma cor, nem são todas iguais.”

S.M. (4:10): “E depois temos de fazer os traços brancos na estrada, para os carros não baterem.”

Eu: “Ah! Os riscos no chão servem para os carros não baterem?”



Figura 53 - A M. (3:6) e o S.M. (4:10) pintando as estradas.

S.M. (4:10): “Sim, por uns vão para um lado e os outros para o outro, foi o que disseram os senhores polícias.”

Eu: “Está bem S.M.”

[...]

À tarde, o grupo da “Oficina e pista dos carros” concluiu as “estradas”, colando tiras de papel ao meio da estrada.

R. (4:8): “M. tens de colar os papéis assim para os carros não baterem.”

M. (3:6): “Um aqui e outro aqui?”

R. (4:8): “Sim! Estão a ficar muito bonitas.”

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 05/12/2017)



Figura 54 - A M. (3:6) e o R. (4:8) colando os traços das estradas.

O grupo da “Florista” decidiu elaborar os animais fazendo pormenores, usando algumas partes das caixas de ovos, que pintaram na semana passada (**Figura 55**). Mais tarde, serviram para a decoração dos vasos e da loja.

[...]

K. (4:9): “Eu vou fazer os olhos dos insetos e das lagartas.”

M.R. (3:3): “Eu vou fazer as assas das borboletas.”

M.X. (4:8): “Eu vou fazer os pauzinhos das lagartas e das borboletas.”

M.R. (3:3): “Também temos de fazer as pintinhas das joaninhas.”

K. (4:9): “Os nossos insetos vão ficar muito bonito nos vasos, e as pessoas vão comprá-los.”

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 05/12/2017)



Figura 55 - A K. (4:8), a M.R. (3:3) e a M.X. (4:8) elaborando os animais para a loja.

As propostas do dia 13 de dezembro resultaram do planeamento, realizado de manhã, onde os grupos verbalizaram aquilo que pretendiam concretizar.

O grupo do “Labirinto” disse que queria pintar as caixas novas que as famílias tinham trazido, para acrescentarem às outras já desenhadas.

Este momento contou também com a participação do grupo da “Oficina e pista de carros”, que combinou pintar a oficina dos carros e pintar o estacionamento, nessa manhã. Depois, do lanche iria fazer os sinais de trânsito do estacionamento (**Figura 56A, 56B e 56C**).

R. (4:8): “Carina, sabes onde está aquele livro com sinais, aquele livro do projeto da polícia?”

Eu: “Sei R. está na biblioteca junto aos outros projetos, queres ajuda a procurar?”

R. (4:8): “Não! Eu procuro com a S.M.”

[...]

R. (4:8): “Vou fazer este sinal para os carros não passarem.”

M.P. (4:11): “Eu vou fazer setas para os carros saberem para onde vão.”

S.M. (4:10): “Eu vou fazer o sinal para os carros saberem que podem meter os carros, lá dentro.”

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 13/12/2017)



Figura 56A, 56B e 56C - O R. (4:8), a M.P. (4:11), e a S.M. (4:10) desenhando e recortando os sinais de trânsito.

O grupo da “Esquadra da polícia” definiu que durante a manhã iria começar a pintura do edifício da prisão (**Figura 57**), e à tarde ia pintar uma mesa para a esquadra, na mesa da sala das áreas, junto à área da casinha.

Identicamente, o grupo da “Florista” expressou que, neste dia queria pintar a mesa para a loja.



Figura 57 - O A.G. (3:2) e o G.P. (4:0) pintando a prisão.

Este dia decorreu como o esperado, cada grupo desenvolveu as tarefas a que se tinha proposto, sendo notório o seu envolvimento, e concentração. Senti as crianças muito curiosas, participativas e com energia, para mim foi importante terem noção de como a sua participação ativa é essencial, no desenvolvimento das várias tarefas.

[...]

Destes momentos destaco um momento pertinente, a pintura das mesas da “Esquadra da polícia” e da “Loja da Florista”. Enquanto, o B.A. (4:3) e a M.P. (4:11) escolhiam as cores que iam pintar, surgiu um diálogo pertinente (**Figura 58**).

[...]

Eu: “B.A. já decidiste a cor que queres pintar os «pés» da mesa?”

B.A. (4:3): “Quero pintar de cor-de-rosa.”

M.P. (4:11): “Oh! B.A! O cor-de-rosa é cor de meninas.”

B.A. (4:3): “Não é não! Eu também pinto os desenhos de cor de rosa e agora vou quero pintar também a mesa. Posso não posso Carina?”

Eu: “Podes B.A., as cores são de todos os meninos e meninas. Não existem cores só para meninas ou só para meninos.”

B.A. (4:3): “Pois M.P.! Ouviste a Carina?”

M.P. (4:11): “Está bem Bruno, desculpa.”



Figura 58 - O B.A. (4:3) e a M.P. (4:11) pintando os pés das mesas.

Evidentemente, ser menino ou menina é algo que faz parte da construção da identidade das crianças, sobretudo em idade pré-escolar. Porém, é necessário que o adulto esteja atento aos estereótipos discriminatórios que podem surgir, conversar e ajudar a refletir esse momento.

Mencionando, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 8), “As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, [...] constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.”

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 13/12/2017)

O dia 14 de dezembro, começou com uma reunião em grande grupo, na qual foram comunicadas as tarefas, que os grupos queriam desempenhar neste dia.

Primeiramente, o grupo do “Labirinto” disse que queria experimentar a juntar as caixas todas, que previamente já tinha decorado, percebendo assim se concluiriam a sua área. Para esta atividade iriam precisar de utilizar a sala das áreas, participando todos os elementos do grupo.

Seguidamente, o grupo da “Oficina e pista dos carros” manifestou querer pintar as ferramentas da oficina. Decidiram que, o S.R. (2:11) e o R. (4:8) ficariam responsáveis por esta tarefa (**Figura 59**). O B. (3:7) e a M.P. (4:10) acrescentaram que, no período da tarde, queriam colar os sinais no estacionamento e na oficina, concluindo assim as tarefas desta área.



Figura 59 - O S.R. (2:11) e o R. (4:8) pintando as ferramentas da oficina.

Por fim, o grupo da “Esquadra da polícia” verbalizou que faltava fazer as fardas da polícia e os seus pormenores (crachás). As crianças decidiram como iriam construir os crachás, sendo o S.T. (3:10) e o B.A. (4:3) responsáveis pela sua construção (**Figura 60A e 60B**). Evidenciaram que, precisariam da minha ajuda para fazerem as



Figura 60A e 60B - As crianças fazendo os crachás da polícia.

fardas, recortar a porta e a janela da prisão. Combinámos que, de manhã iria ajudá-los na elaboração das fardas, e à tarde concluiríamos a prisão.

[...]

Eu: “Como é que vão fazer os crachás da polícia?”

S.T. (3:10): “Com o cartão, pintamos com tinta azul, e depois escrevemos polícia para as pessoas saberem que somos da polícia.”

B.A. (4:3): “Sim vão ficar iguais aos dos senhores polícias, precisamos que nos ajudes a desenhar os crachás, e a cortar.”

Eu: “Está bem”

[...]

Continuamente, fui ajudar os outros elementos do grupo a realizarem as fardas.

Eu: “Meninos já pensaram o que vamos utilizar para fazermos as fardas?”

G.P. (3:11): “Podemos usar os sacos azuis que a mãe do S.T. trouxe...”

L. (3:3): “Sim...”

Eu: “E o que vamos precisar mais?”

G.M. (4:5): “Uma tesoura para cortar o saco, para metermos os braços e a cabeça.”

Eu: “Muito bem pensado G.M.. Vou desenhar-vos os sítios onde têm de recortar com a tesoura, pode ser?”

A.C. (3:2): “Sim Carina, eu gosto muito de cortar com a tesoura.”

[...]

Neste dia, o grupo do “Labirinto” e o grupo da “Oficina e pista dos carros” concluíram com êxito as suas áreas. Faltando apenas, o grupo da “Esquadra da polícia” e o grupo da “Florista” terminarem alguns pormenores.

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 14/12/2017)

No decorrer da manhã do dia 03 de janeiro de 2018, conversei com os grupos que ainda tinham tarefas a concluir, nomeadamente, o grupo da “Florista” e da “Esquadra da polícia”.

O grupo da “Esquadra da polícia” esclareceu que tinham de construir os *walkie-talkies* (**Figura 61**), e os livros das multas.

Da mesma forma, o grupo da “Florista” disse que lhe faltavam fazer as folhas das flores (artificiais) (**Figura 62A e 62B**), e semear as sementes.



Figura 61 - O S.T. (3:10) construindo um *walkie talkie*.

[...]

M.X. (4:9): “As flores têm folhas, um pau, e uma flor.”

Eu: “Não se chama pau, chama-se caule.”

K. (4:9): “As flores têm muitas cores.”

M.R. (3:4): “... e folhas verdes. Eu gosto das flores cor-de-rosa, que é a minha cor favorita.”

D. (3:1): “E temos de regá-las com água para crescerem.”

M.X. (4:9): “Mas estas não precisam de água, só aquelas que plantámos.”

[...]

No final do dia, os referidos grupos terminaram as tarefas a que se tinham proposto, concluindo as suas áreas do projeto. Deste modo, o próximo passo será a apresentação final, ou seja, organizar as quatro áreas no pátio de cimento, e as crianças desfrutarem da sua renovação.

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 03/01/2018)



Figura 62A e 62B - As crianças elaborando as flores artificiais.

D) Fase IV – Avaliação e Divulgação

Esta é a última fase de um projeto, Vasconcelos (2011, p.17) menciona-a como a “[...] fase da socialização do saber”. É a fase que permite a avaliação do projeto e a divulgação para diferentes pessoas: pais, encarregados de educação, outras salas do Jardim de Infância e outras pessoas que se mostrem curiosas. Como menciona Rangel e Gonçalves (2010, p.23) “[...] todo o trabalho deve resultar *num produto final socializável*”.

É importante que nesta fase exista uma reunião em grande grupo para resumir o que se aprendeu e é espectável que “[...] a maioria das crianças tenha em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projeto” (Katz & Chard, 2009, p.105).

Como forma de divulgar o projeto, as crianças “[...] podem convidar os pais e os colegas para virem ver o seu trabalho e contarem como o fizeram, explicarem o que aprenderam e como aprenderam, e os procedimentos que utilizaram para levarem a investigação a bom termo” (Katz & Chard, 2009, p.106). É essencial que as crianças divulguem o projeto como forma de consolidarem e exporem os conhecimentos que foram promovidos durante o projeto.

O registo final foi concretizado no dia 04 de janeiro de 2018, onde foram registadas as seguintes perguntas **“O que mais gostámos?”**, **“O que aprendemos com o projeto?”**, **“O que achámos mais difícil?”**, ou seja, as crianças avaliaram o projeto (**Figura 63**).

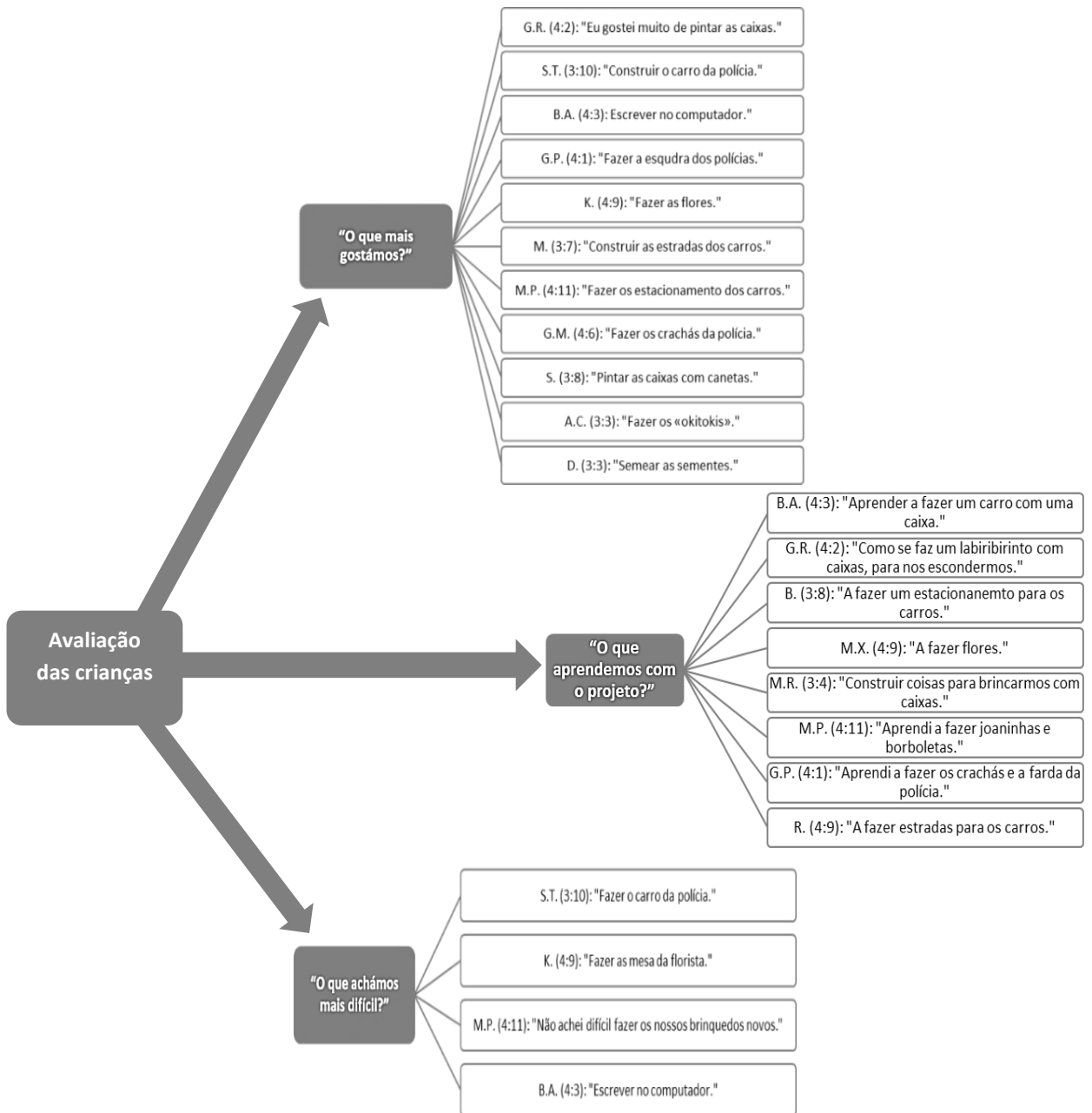


Figura 63 - Avaliação do projeto pelas crianças.

No seguimento, explorámos a forma de divulgação do projeto, sendo uma etapa em que recordámos, repensámos, agregámos as vivências e as experiências num todo (Katz & Chard, 2009). Da qual, surgiram as questões **“Como vamos apresentar o projeto?”**, e **“A quem vamos apresentar o projeto?”** resultando o planeamento da divulgação (Figura 64).

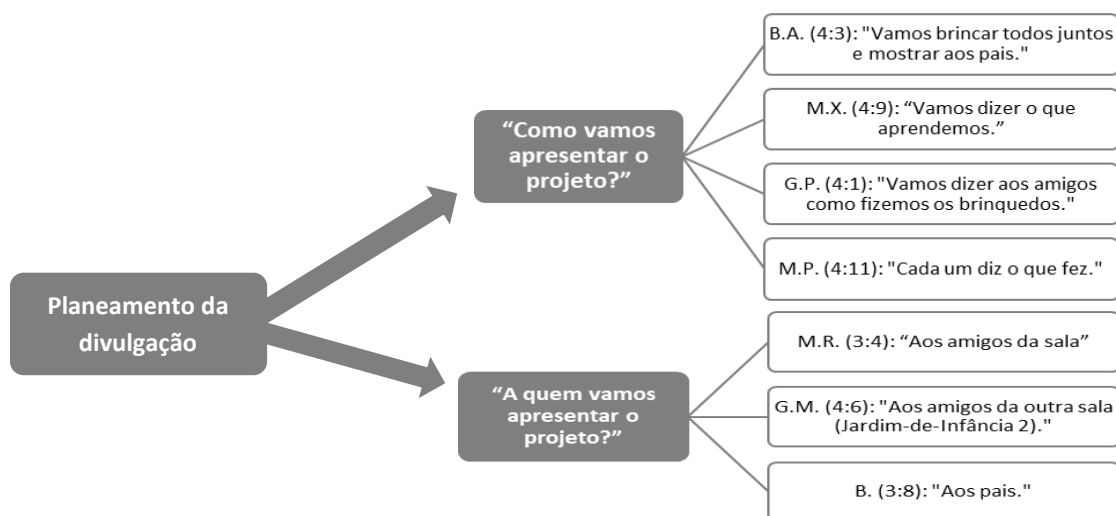


Figura 64 - Planeamento da divulgação do projeto.

No dia 10 de janeiro de 2018, após o lanche, ocorreu a apresentação do projeto do Pátio de Cimento.

O dia começou chuvoso, era preciso encontrar uma alternativa para a apresentação do projeto, rapidamente surgiram várias sugestões.

Eu: “Meninos e meninas precisamos de encontrar um outro sítio para apresentarmos o projeto do pátio de cimento, porque está a chover, e não podemos molhar os brinquedos.”

M.P. (4:11): “Já sei podemos apresentar os nossos brinquedos no recreio do refeitório (coberto).”

B.A. (4:3): “... ou apresentarmos aqui na sala.”

Eu: “Gosto das vossas sugestões, e se os colegas votassem nas duas sugestões? A que tiver mais votos é o local onde vão apresentar o vosso projeto, concordam?”

Crianças: “Simmmm!”

Momento de votação (dedo no ar)

Eu: “A sugestão da M.P. teve 19 votos, e a proposta do B.A. teve 3 votos. Qual é que ganhou?”

B. (3:8): “Ganhou a M.P. porque votamos mais que na do B.A.”

Eu: “Muito bem B. Então o projeto vai ser apresentado no recreio do refeitório.”

[...]

Seguidamente, o G.P. (4:1) e a M.X. (4:9) foram à Sala de Jardim-de-Infância 2 convidar os colegas, a participarem na apresentação da remodelação do pátio de cimento.

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 10/01/2018)

À tarde, com a ajuda da equipa pedagógica, as crianças transferiram da sala para o recreio coberto, os brinquedos das diferentes áreas, e começaram a organizá-los conforme o planeamento. Posteriormente, ultimaram os últimos pormenores, e as comunicações que queriam transmitir aos colegas. Pelas 16:00h, chegaram as crianças da sala convidada, cada grupo explicou, com entusiasmo, mostrando aos/às colegas, como funcionava cada área, as brincadeiras que poderiam desfrutar, e todas puderam brincar neste espaço renovado (Figura 65A, 65B, 65C, 65D).



Figura 65A, 65B, 65C e 65D - As crianças brincando com os seus brinquedos.

No fim da divulgação do projeto foi dado espaço às crianças que estavam a assistir para formularem questões ou comunicarem “**O que mais gostei do projeto dos colegas?**”. À medida que os familiares iam buscar os/as seus/suas filhos/filhas eram convidados a visitar cada área (Figura 66A e 66B).



Figura 66A e 66B - Apresentação do projeto aos familiares.

Neste momento, procurei saber a opinião das crianças da Sala de Jardim-de-Infância 2 acerca da experiência partilhada pelos colegas e dos respetivos familiares (**Figura 67**).



- M. (4): "Gostei de brincar no labirinto."
- J. (5): "Gostei de brincar aos polícias."
- G. (4): "Gostei de brincar com os amigos às escondidas."
- J.C. (5): "Gostei de brincar às floristas."
- B. (4): "Gostei de andar no carro da polícia."
- V. (5): "Eu gostei de brincar com os carros na estrada."
- H. (5): "Foi muito divertido e giro e eu gostei de brincar em tudo."
- A. (5): "Gostei muito de brincar na garagem."
- M.M. (5): "Gostei muito de vender flores."
- Mãe do S.T.: "Foi um projecto excelente! Muito didáctico. O S.T. esteve bastante entusiasmado e dedicado em saber como se faziam os brinquedos (mesmo em casa)."
- Mãe da M.X.: "Muitos parabéns! Este projeto ajudou-me a refletir que através de materiais recicláveis posso fazer construções engraçadas com a minha filha."
- Mãe da M.P.: "Parabéns! Cada área estava muito engraçada, é visível o empenho e alegria das crianças. Obrigada pelas ideias e por estimular a criatividade das crianças".
- Pai do B.: "Depois de vermos os brinquedos percebemos o porquê da animação do B. estão lindos!"
- Mãe do G.M.: "Este projeto fez-me pensar que andamos a fazer tudo mal, ou seja, nós adultos oferecemos brinquedos aos nossos filhos, mas não os ajudamos a pensar, e não lhes perguntamos a sua opinião acerca dos materiais que querem brincar. É evidente que estes materiais reciclados têm muito mais significado, para as crianças, porque foram elas que os contruíram."

Figura 67 - Comunicações dos convidados.

3.4.2.1.1.3 Reflexão final

Este trabalho de projeto surgiu de várias observações feitas por mim, ao longo de algumas semanas, onde a principal brincadeira das crianças era o jogo da "apanhada". Evidentemente, era um espaço mal estruturado, escasso em materiais, pouco desafiante e provocador, no qual sobressaía o cimento.

De modo a perceber se o grupo estava realmente interessando em intervir neste espaço, interroguei as crianças sobre os brinquedos que queriam ter no recreio. Esta comunicação originou diversas sugestões, inquietações, mas principalmente entusiasmo, sendo visível a vontade de alterar aquele espaço desprovido de elementos que suscitasse curiosidade e imaginação.

Segundo Vasconcelos (2011) os critérios de relevância para a escolha de um projeto devem ser sustentados pelo/a educador/a. Assim, eu tinha a função de perceber se esta temática sustentava a aquisição de aprendizagens significativas para o grupo. De outra maneira, a escolha da temática deve partir de curiosidades que as crianças tenham, para desmistificar dúvidas e criar um caminho para alcançar os conhecimentos pretendidos. Pois, "(...) um bom trabalho de

projecto pode estimular a mente das crianças de forma a fortalecer as suas predisposições intelectuais e a apoiar a sua competência em destrezas básicas.” (Katz & Chard, 2009, p.31).

Ao longo do projeto planei várias tarefas de acordo com as curiosidades e interesses das crianças, baseadas nas áreas curriculares das OCEPE. Mencionado Moreira e Oliveira (2003, p.184),

se as atividades propostas forem planificadas com a intenção de permitir a conexão com [...] tópicos da matemática, ou com outras áreas, a educadora estará a despertar a criança para relacionar ideias, estimulando-a a fazer conjeturas sobre o que observam, a tomarem decisões, sobre o que têm que fazer, criar modos de registar e refletir sobre os resultados e falar sobre os seus métodos e conclusões.

A MTP reforça, também, a aquisição de capacidades, aprendizagens (aprender a aprender), transmitindo-lhes autonomia na sua concretização e sobretudo a formarem-se cidadãos/cidadãs. Tal como defende Vasconcelos (2011, p.18), a criança é “(...) membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência.”

Verifiquei que os meus objetivos iniciais para o grupo foram alcançados, uns mais rápidos que outros, como era esperado, conforme decorria o projeto.

A duração do mesmo foi positiva, inicialmente pensei que iria demorar menos tempo, contudo as sugestões das crianças e o desejo de «querer fazer mais», alterou o prazo.

Na minha opinião, assumi o desenvolvimento do projeto de trabalho de intervenção, juntamente com as crianças, estive atenta às suas partilhas e curiosidades tentando acrescentar, sempre que possível, “andaimes” (conceito de zona de desenvolvimento) ao seu processo de ensino e aprendizagem, através de tarefas desafiantes e articuladas com as OCEPE. As expectativas que tinha foram superadas. No início do projeto estava bastante insegura não sabia “por onde começar?”, “quais os caminhos a seguir?”, “qual será o feedback das crianças?”, e “serei capaz de ajudar as crianças a desenvolverem o seu trabalho de projeto?”, estas foram as algumas das questões que me debati até ao término. Foi notória a transformação deste espaço imaginado e participado. Mais gratificante, no final do projeto foi as crianças verbalizarem “Quando não quisermos brincar mais a estas brincadeiras podemos construir outras?”. Neste segundo tive a certeza que tinha feito tudo bem, por outras palavras, tinha trazido uma grande provocação para as crianças – imaginar, planejar, construir e brincar – e **participar**, algo esquecido nos últimos tempos. As crianças são agentes das suas ações, «deixem-nas» ser ativas nos seus processos de aprendizagens e descobertas.

Em suma, as crianças transformam os espaços de modo a que se adequem às suas brincadeiras, do mesmo modo que transformam ou criam diferentes identidades para os objetos ou brinquedos que utilizam (Corsaro, 2011).

3.4.2.2 Propostas no recreio

3.4.2.2.1 Proposta 1 - Descobrir a sombra

Esta proposta resultou das várias ações presenciadas, nas quais as crianças tinham medo da própria sombra, enquanto brincavam nos espaços exteriores. Deste modo, aproveitei este momento para explorar este “medo”, através da ludicidade e da promoção da integração entre as diversas áreas de desenvolvimento.

Durante a manhã do dia 13 de outubro de 2017, pelas 10:20h, após a realização de outras atividades no recreio polivalente (r/c do colégio), propus a seguinte atividade: tentar apanhar a sombra do/a colega, isto é, uma criança ficaria a apanhar “as sombras” dos restantes colegas. Para tal, as crianças teriam de correr ou andar rápido, conforme as minhas instruções. Quando essa criança apanhasse a “sombra” de outra, a outra criança teria de ficar parada, à espera que outra criança tocasse na sua “sombra”.

Tabela 11 - Planeamento da proposta “Descobrir a sombra”

Objetivos:	Indicadores de avaliação:
Cooperar em situação de jogo, seguindo orientações e regras -> Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física (Jogos e Deslocamentos e Equilíbrios).	Aceita e cumpre as regras do jogo pré-definidas;
Explorar livremente o espaço e realizar os movimentos propostos -> Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física (Jogos e Deslocamentos e Equilíbrios).	Circula pelo espaço realizando os vários movimentos pedidos.
Demonstrar curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais -> Área do Conhecimento do Mundo - Introdução à metodologia científica.	Responde ou questiona sobre aquilo que observa, ou lhe é questionado.

Pedi ao grupo que comesse a percorrer livremente o espaço, que tinha áreas com sombra e outras com exposição solar. Acordámos que o A. C. (3:0) ficaria a “apanhar as sombras”, enquanto, as crianças percorriam o espaço, ia dando ordens para “correrem” ou “andarem rápido”. Passados alguns segundos, principiaram as primeiras questões feitas por algumas crianças.

B. (3:5): “Eu não entro a minha sombra!” (Encontrava-se à sombra)

S. T. (3:8): “Eu também não!” (Encontrava-se à sombra)
M. P. (4:8): “A minha sombra!... A minha sombra está aqui! À minha frente.” (Estava ao sol)
B. A. (4:0): “Oh! Eu não vejo a minha... não tenho sombra.” (Encontrava-se à sombra)
K. R. (4:7): “A minha sombra anda a fugir de mim..., mas eu vou apanhá-la.” (Estava ao sol)
M. X. (4:6): “A minha sombra é marota anda sempre a fugir.”
M. R. (3:1): “Olha é a minha sombra!... está aqui!” (Estava ao sol)
M. (3:4): “A minha sombra não aparece!” (Encontrava-se à sombra)
S. (3:5): “A minha também não!” (Encontrava-se à sombra)
G. M. (4:4): “Olha a minha sombra... está no chão!” (Estava ao sol)
(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Creche - 13/10/2017)

Continuamente, questionei o grupo sobre “Porque será que umas sombras aparecem e outras não?”, e a K.R. respondeu prontamente:

K. R. (4:7): “Porque estou ao sol e as sombras só aparecem com a luz.”
Eu: “E como é que sabes?”
K.R. (4:7): “Vou mostrar... se eu tiver aqui (com exposição solar) a minha sombra aparece, se for para aqui (lugar sem sol) não aparece.”
Eu: “Muito bem K.R.! É uma boa explicação, para este problema.”
B. A. (4:0): “A minha sombra não gosta de mim, e não aparece.”
(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Creche - 13/10/2017)

Depois, sugeri que concretizássemos a explicação da K. R., para percebermos se as sombras só apareciam quando estávamos ao sol. As crianças espalharam-se pela área, onde incidia o sol, e voltámos a repetir o jogo, mas desta vez nenhuma criança ficou a “apanhar as sombras”.

S. T. (3:8): “Carinaaaa, A minha sombra está aqui, olha!”
M. P. (4:8): “A minha sombra está aqui, mas não para.”
Eu: “Experimenta a ficares parada no mesmo lugar... O que aconteceu?”
M. P. (4:8): “A sombra parou.”
B. A. (4:0): “A minha sombra é grande!”
K. R. (4:7): “A minha sombra é maior que a tua B. A.” (estavam lado a lado)
Eu: “E será porquê?”
K.R. (4:7): “Não sei!”
B. A. (4:0) “A K.R. é maior que eu!”
Eu: “Pois é, por isso a tua sombra é mais pequena, e se agora fores para trás o que acontece?”
B. A. (4:0): “Ah! Fiquei maior que a K.R.”
Eu: “E sabes porquê?”
B. A. (4:0): “Não!”
Eu: “Porque estás mais perto da luz/sol.”
B. A. (4:0): “Vai lá mais para a frente.”
K. R. (4:7): “Oh! Fiquei mais pequenina.”
B. (3:5): “A minha sombra está na parede!”
M. (3:4): “A minha sombra apareceu..., está aqui!”
S. (3:5): “A minha está no banco!”
(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Creche - 13/10/2017)

3.4.2.2.1.1 Análise da proposta

O objetivo principal desta atividade era as crianças descobrirem, através da brincadeira, a sombra projetada por si ou pelos colegas, e perdessem o medo das sombras. Evidentemente, foi relacionada uma brincadeira com duas áreas curriculares, mais precisamente, a educação física e o conhecimento do mundo (aquisição de conceitos científicos).

Conforme Figueiredo (2010), o/a educador/a ao dar tempo e espaço à criança para explorar o movimento, possibilita oportunidades para que a criança se motive, faça as suas explorações, e questione, de forma a resolver os seus problemas e evidencie a sua vontade em descobrir mais sobre o mundo que a rodeia.

Inicialmente, algumas crianças não conseguiram descobrir como achariam a sua “sombra”, a certa altura, começaram a ficar desmotivadas pois não estavam a perceber a resolução do jogo, uma vez que não existia o elemento fundamental a “sombra”. Porém, aos poucos e sem interferência da equipa pedagógica, algumas crianças descobriram a sua sombra **(Figura 68)**, e foi aí que se iniciaram as questões e as descobertas.



Figura 68 - O B. (3:5) a descobrir a sua sombra.

Observei que, algumas crianças corriam ou andavam à procura da sua sombra, enquanto outras pensavam que em algum momento conseguiriam libertar-se, da mesma. Outras tocavam-lhe com algum receio, e nem se mexiam com medo, por sua vez várias crianças tentaram pisar e mover a sua sombra, alegremente **(Figura 69)**. Quase a concluir a atividade, algumas acalmaram ao comprovar que o único lugar que poderiam libertar da sua sombra era, paradoxalmente, noutra sombra.



Figura 69 - As crianças a brincarem com as suas sombras.

Pelo meio desta proposta ergueram-se várias aprendizagens nas áreas curriculares, nomeadamente, quando a K. R. (4:7) descobriu onde poderiam observar a sua sombra (sol, ou seja, projeção de luz), e onde não a iria ver (num lugar sem projeção de luz). Em oposição, a M. P. (4:8) descobriu o movimento, ou seja, ao se mover de um lado a outro, observou como a sua sombra se deslocava na parede/chão de um lado ao outro. Ao mesmo tempo, o B. A. (4:0) identificou a altura **(Figura 70)**, comparando-a com a da K. R., percebeu através dos movimentos de contíguo e longínquo, que a sua sombra ou da colega aumentava ou diminuía, respetivamente.



Figura 70 - O B.A. (4:0) e a K. R. (4:7) a descobrirem os tamanhos das suas sombras.

Manifestamente, as crianças mais velhas compreenderam que para se formar uma sombra é preciso uma fonte de luz, um corpo/objeto opaco, e uma zona de projeção mais clara. Durante a atividade, as crianças mostraram-se entusiasmadas, como já foi referido anteriormente, as sombras estimularam a sua curiosidade, o que se traduziu no seu envolvimento em todos os momentos. A mesma viabilizou que as crianças desenvolvessem conceitos acerca da sombra e da luz, possibilitando-lhes partilhar ideias e opiniões, levando-as a desenvolver capacidades científicas como: observar, registar, prever, analisar e interpretar dados, inferir, experimentar e comunicar. De igual modo, favoreceu o desenvolvimento de atitudes científicas como a curiosidade, o entusiasmo, o questionamento, a cooperação, a perseverança, o rigor e o respeito pelas ideias dos outros.

No decorrer deste momento, foquei-me em ampliar as suas aprendizagens, auxiliando-as, questionando-as e sugerindo-lhes novos trilhos, usufruindo as suas brincadeiras e honrando as suas opiniões.

Considerando a Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) - Movimento-jogo, esta atividade facilitou distintas melhorias, sobretudo, no **Item 1** reforçámos os indicadores 5.3, 7.1, no **Item 2** obtivemos os indicadores 5.1; 5.2; 5.4; 7.1, por sua vez, no **Item 3** fortificámos o indicador 7.1.

3.4.2.2 Proposta 2 - Dança de Outono

Esta atividade estava interligada com uma outra atividade (Apanhar folhas de Outono). Neste dia deu-se maior relevância às aprendizagens realizadas nos espaços exteriores, precisamente, nos espaços da comunidade e espaços do colégio. Pretendeu-se fomentar as brincadeiras e descobertas nos espaços exteriores, estimular a memorização da canção e dos movimentos, criatividade, e a sequencialidade de movimentos, através de uma dança em grande grupo.

No dia 26 de outubro de 2017, depois do lanche expliquei o instante subsequente, dizendo às crianças que iríamos dançar para o pátio polivalente (r/c do colégio). Pelas 15:40h, no referido espaço exterior, organizei o grupo em círculo, que facilitou a observação dos movimentos da dança.

Tabela 12 - Planeamento da atividade “Dança de Outono”

Objetivos:	Indicadores de avaliação:
Interpretar com intencionalidade expressivo-musical a canção (métrica e intensidade) -> Área de expressão e comunicação – Domínio da Educação Artística - Subdomínio da música;	Interioriza e canta a canção;
Executar pequenas sequências de movimento dançando, de forma coordenada e apropriada à	Dança e faz os gestos, que observa.

temática - Área de expressão e comunicação – Domínio da Educação Artística - Subdomínio da dança;	
--	--

Primeiramente, comecei a cantar a canção “Dança de Outono, *in* Cantar Juntos 2”, pausadamente, depois pedi-lhes para cantarem comigo, repetimo-la algumas vezes. Seguidamente, levantarmo-nos e ensinei-lhes alguns movimentos, enquanto cantávamos a canção, utilizando as folhas secas, que tinham sido apanhadas pelas crianças na proposta da manhã. A coreografia era bastante simples e as crianças conseguiram-na memorizar rapidamente.

As crianças ficaram muito entusiasmadas quando lhes comuniquei que iríamos dançar e brincar com as folhas secas, que tinham apanhado de manhã junto à Sé Catedral de Évora.

Durante este momento, algumas crianças tiveram mais facilidade em realizar a sequencialidade dos movimentos, contudo as restantes foram sempre incentivadas pela equipa pedagógica que ia executando a coreografia, pausadamente, para que todas as crianças conseguissem concretizá-la. Notei que, no final duas crianças inventaram outra coreografia, para a mesma canção, o que demonstra a sua participação ativa e criatividade. Mais tarde, irei pedir-lhes para mostrarem a sua coreografia, às restantes crianças.

(In Caderno de Formação - Nota de Campo da PES em Educação Pré-Escolar - 26/10/2017)

3.4.2.2.1 Análise da atividade

Esta atividade tinha como objetivo principal explorar os elementos naturais (folhas secas), adicionando-lhe uma canção e movimentos, nitidamente ligada às várias áreas curriculares e ao espaço exterior. Conforme Hohmann e Weikart (2011, p.658), “A música, nesta fase, tem uma enorme importância, pelo facto de as crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som”. Também Sousa (2003, p.114), tem uma ideia semelhante ao afirmar que, “[...] a criança descobre e vivencia novas formas de movimento, estendendo estas descobertas à conquista da sua noção de corpo, do seu equilíbrio estático e dinâmico [...] organizações espaciais e temporais, representações cognitivas”.

Durante a proposta, as crianças demonstraram-se atentas e concentradas, embora tenha notado que algumas estavam nervosas/reticentes em se expor em frente ao grupo. Em contrapartida, outras crianças estavam alegres e enérgicas, e muito recetivas aos momentos que iam surgindo.

Num primeiro momento, a memorização da canção, ainda que pequena e ritmada, mostrou-se um pouco complexa, sendo desconhecida para a maioria do grupo. Após algumas repetições, com apoio da equipa pedagógica, o grupo começou a memorizar algumas partes da canção ritmada, que na minha perspetiva facilitou a sua interiorização. Por sua vez, o segundo momento, a coreografia foi mais fácil de ser concretizada, à medida que ia dançando algumas crianças foram-me imitando (**Figura 71**).



Figura 71 - Memorização da coreografia "Dança de Outono, in Cantar Juntos 2", em grande grupo

Verifiquei que algumas crianças tiveram facilidade em memorizar os movimentos e dançavam, sem olhar muito para os gestos que a equipa pedagógica ia realizando. Ao mesmo tempo, várias crianças tiveram a necessidade de olhar para imitarem os movimentos, e outras dançaram "o seu estilo próprio". No término da atividade, as crianças brincaram com as folhas secas, surgindo outros momentos de explorações (**Figura 72**).



Figura 72 - As crianças brincando com as folhas secas.

Por meio desta atividade, o grupo adquiriu aprendizagens ao nível linguístico (verbalizar palavras), motor (movimentos com diferentes partes do corpo, no espaço), rítmico (rápido, lento, pausa), cognitivo (atenção, memorização e criatividade), e estimular alguns dos sentidos (audição, visão, olfato, tato).

Em síntese, a criança deve ser estimulada desde cedo para o mundo dos sons e dos movimentos, possibilitando-lhe descobrir as suas características, sendo o espaço exterior também um contributo para o desenvolvimento integral da criança, tornando as atividades lúdicas completas, através dos seus diferentes estímulos.

Transversalmente melhorei alguns parâmetros da Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) - Movimento-jogo: relativo ao **Item 1** reforçámos os indicadores 5.3; 7.1, e no **Item 2** alcançámos os indicadores 5.1; 5.2; 5.4.

3.4.2.3 Saídas à comunidade envolvente

3.4.2.3.1 Proposta 1 - Apanhar folhas de Outono

Nesta proposta tencionou-se estreitar a ligação entre as crianças, os elementos da natureza e a comunidade envolvente, através da recolha de folhas secas, características do Outono.

O espaço da comunidade escolhido foi o Largo do Marquês de Marialva, que fica localizado junto à Sé Catedral de Évora, e outros pontos turísticos da Cidade de Évora. A referida atividade decorreu durante a manhã (10:15h às 11:15h), do dia 26 de outubro de 2017, onde foram incluídas todas as crianças do grupo, e a equipa pedagógica.

Tabela 13 - Planeamento da proposta “Apanhar folhas de Outono”

Objetivos:	Indicadores de avaliação:
Ter consciência dos riscos físicos que pode correr e adotar normas de segurança na rua -> Área de Formação Pessoal e Social – Componente da Independência e autonomia;	Mantém-se perto dos elementos da equipa educativa;
Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa -> Área de Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz;	Faz descobertas e comunica-as com o grupo;
Reconhecer diferenças e semelhanças entre as folhas -> Área do Conhecimento do Mundo – Abordagem às ciências – Conhecimento do mundo físico e natural.	É capaz de observar diferenças e semelhanças nas folhas.

Principiei a abordagem às crianças no tapete, após cantarmos a canção do “Bom Dia”, na qual perguntei às crianças se queriam ir à rua apanhar folhas. A resposta foi unânime e com grande entusiasmo, responderam um “sim” gritado em coro, acompanhando de um sorriso e alegria. Em conjunto com a equipa pedagógica, organizámos o grupo, recordámos algumas regras de segurança, entregámos um saco a cada par e saímos da instituição em direção ao referido Largo, onde existiam grandes plátanos.

Quando chegámos ao Largo, explicámos às crianças que iriam em pequenos grupos apanhar as folhas, ficando eu e uma auxiliar de ação educativa a vigiá-las, enquanto as restantes ficariam sentadas na escadaria da Sé Catedral, com a educadora cooperante, a observarem particularidades do espaço envolvente.

Em pequenos grupos, as crianças começaram a apanhar, observar, manipular as folhas secas, e a colocar nos sacos que levámos. À medida que as crianças iam apanhando as folhas, observei que as selecionavam, pegavam numa, voltavam a colocá-la no chão, até acharem uma que gostavam e guardavam-na no saco. Várias crianças também gostaram de comunicar as suas brincadeiras com as folhas, quando passeavam com as famílias.

Neste momento, observei que algumas crianças selecionavam as folhas,

Eu: “M. R. não gostas dessa folha?””

M. R. (3:1): “(Abanando a cabeça em jeito negação), não vês que tem um buraco e está partida, não gosto.”

Eu: “Ah! Já percebi M.R., estão muitas folhas no chão de certeza que vais encontrar muitas folhas que gostes.”

[...]

Vi que o M. L. (2:11) saltava em cima das folhas e ria à gargalhada, ouvindo-se também o “crac” das folhas a serem pisadas.

Continuamente, várias crianças contaram as suas vivências com as folhas secas de Outono.

S. T. (3:8): “Eu vou com a minha mãe ao parque e também apanho folhas do chão.”

M. L. (2:11): “Eu gosto de saltar nas folhas.”

B. A. (4:0): “Eu gosto de colar as folhas e fazer quadros para a minha mãe.”

K.R. (4:7): “Eu gosto de fazer sopa com as folhas e depois dou às minha bonecas.”

[...]

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 26/10/2017)

3.4.2.3.1.1 Análise da proposta

Com esta atividade, procurava-se a exploração sensorial através do tato – sentir as texturas das folhas; audição - escutar o “crac” das folhas quando são pisadas ou apertadas; olfato – cheirar as folhas dos plátanos; visão – observar as diferentes cores das folhas. Este conjunto de intencionalidades pedagógicas, realçavam a relevância da exploração da natureza, dos objetos naturais, da oportunidade de realizar experiências e aprendizagens *in loco* desde muito cedo. Aludindo Carruthers, (2010, cit. por Moyles, 2010, p.195), o espaço exterior é fundamental para,

O desenvolvimento de aspetos físicos e habilidades motoras; a importância de usar os sentidos [...]; o fortalecimento da saúde, tanto física quanto mental, das crianças [...]; o desenvolvimento de resistência (por exemplo suportar mudanças climáticas, condições meteorológicas, vento, etc.; [...], o aumento da auto estima [...].

No decurso desta proposta observei diversas ações e aprendizagens, ressalto os sons do espaço envolvente (meios de transporte, pessoas, animais – cães, cavalos, som dos sinos),

quantidades – muitas/poucas folhas, e características das folhas secas – texturas, diferentes tamanhos, formas, cores (**Figura 73**).

Outro aspeto a destacar foi o impedimento das crianças não poderem apanhar as folhas em simultâneo, por razões de segurança, que, no entanto, constituiu uma mais-valia. Dado que, quando estavam a apanhar as folhas estavam concentradas em explorar



Figura 73 - Um grupo de crianças a apanhar folhas secas, junto aos cavalos.

e observar as suas particularidades, e não tanto no ambiente envolvente. Referindo, Bilton, Bento e Dias (2017, p.89), “[...] em espaços abertos, os adultos podem passear calmamente com um pequeno grupo de crianças [...], parando para observar, comentar e apreciar o meio natural.”

Esta saída ao exterior originou diferentes atividades, precisamente, a “Dança de Outono” -> Propostas no recreio – Proposta 2; e propostas de expressão plástica.

Resumidamente, o envolvimento das crianças foi visível e audível, quer no momento que recolhiam as folhas, quer quando estavam sentadas, a curiosidade, a concentração e interesse em saber mais marcaram esta proposta.

A citada atividade foi descrita no “Jornal de Notícias da Sala de Jardim de Infância 1” (**Figura 74**), coadjuvando a conexão e comunicação entre as famílias e a equipa pedagógica, reforçando as aprendizagens nos espaços da comunidade.

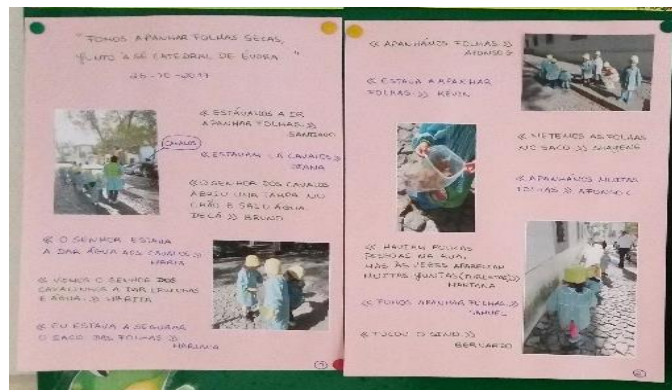


Figura 74 - Relato da atividade no "Jornal de Notícias da Sala de Jardim de Infância 1".

Através desta proposta alcançámos melhorias na Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) - Movimento-jogo: relativo ao **Item 1** fortalecemos o indicador 7.1, no **Item 2** obtivemos sucesso nos indicadores 5.3; 5.4; 7.1, por sua vez, no **Item 3** fixámos os indicadores 7.1; 7.2.

3.4.2.3.2 Proposta 2 - Saída de S. Martinho

Esta atividade adveio após a exploração do ciclo da castanha assada, onde o grupo de crianças demonstrou interesse em conhecer de perto um “Senhor que assa castanhas” (vendedor de castanhas).

A presente atividade teve a sua abordagem principal no dia 10 de novembro de 2017 - Véspera de Dia de São Martinho, no período da manhã (10:00h às 11:15h), na Praça do Giraldo – Évora. Na qual, todas as crianças do grupo, e equipa pedagógica foram envolvidas.

De referir que as famílias das crianças contribuíram com um valor simbólico para a compra das castanhas.

Tabela 14 - Planeamento da atividade “Saída de S. Martinho”

Objetivos:	Indicadores de avaliação:
Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa -> Área de Formação Pessoal e Social – Componente da Consciência de si como aprendiz;	Faz descobertas e comunica-as com o grupo, durante o percurso;
Conhecer uma tradição/festividade de património cultural (nacional), mostrando interesse e preocupação com a sua preservação (Área de Formação Pessoal e Social – Componente da Convivência democrática e cidadania).	Compreende que “comprar/comer castanhas assadas” é uma tradição/festividade em Portugal, nesta época.

No tapete da sala, depois de cantarmos a canção do “Bom dia”, recordei com o grupo que nesta manhã íamos sair para comprarmos castanhas assadas, e para tal, precisaríamos de levar o dinheiro, e os cartuchos das castanhas, que tinham feito no dia anterior. Pelas 10:00h, em junto com a equipa educativa reuni as crianças grupo, pedindo-lhes que fizessem o “comboio”.

Ao longo do trajeto até à Praça do Giraldo, escutei com atenção as crianças, que iam verbalizando algumas das suas observações.

S. T. (3:8): “Olhem é o trevo e o Sr. Motorista!”

B. A. (4:1): “É verde, o autocarro é da cor do Sporting.”

M. P. (4:9): “Está frio, aqui fora!”

M. R. (3:2): “Carina, eu vou ali (loja de roupa) com a minha mãe.”

(...)

A.C. (3:1): “Uma vaca! Está ali uma vaca muito grande.”

M.X. (4:7): “Eu vou aquele café com a minha mãe lanchar.”

(...)

S.T. (3:8): “Está ali... Está ali o Senhor das Castanhas.”

Eu: “O S.T. encontrou o Vendedor de castanhas, vamos aproximarmos com cuidado, para não se queimarem, pode ser?”

Crianças: “Simmm!”

Vendedor de castanhas: “Bom dia meninos e meninas andam a passear?”

B.A (4:1): “Sim andamos e viemos ver o Senhor a assar castanhas.”

Vendedor de castanhas: “Ah! Muito bem, querem aprender como eu asso as castanhas?”

Crianças: “Simmm!”

Vendedor de castanhas: “Neste balde tenho aqui muitas castanhas, que já as arranjei, estão a ver aqui este risco? Este risco é para as castanhas ficarem assadas e também ajuda a ficarem com o sabor do sal.”

S.T. (3:8): “Mas o sal faz mal, à nossa saúde.”

Vendedor de castanhas: “Pois faz, mas as pessoas gostam das castanhas com sal porque ficam mais saborosas.”

S.T. (3:8): “Está bem.”

Vendedor de castanhas: “Depois, coloco as castanhas neste assador, que tem uns buracos no fundo, estão a ver? Estes buracos ajudam as castanhas a ficarem assadas. Agora vou meter o asador por cima das brasas do lume, esperamos um bocadinho e ficamos com as nossas castanhas assadas.”

M. (3:5): “Mhac... Mhac... Castanhas quentinhas.”

(...)

Seguidamente, o senhor entregou-nos dois cartuchos com castanhas assadas, e fomos procurar um lugar para se sentarmos, e nos deliciarmos.

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 10/11/2017)

3.4.2.3.2.1 Análise da atividade

A atividade planeada tencionava a aproximação das crianças à comunidade periférica. Pretendia-se que, as crianças vivenciassem uma profissão (vendedor de castanhas) e simultaneamente envolvê-las num processo significativo, que as orientassem sobre “o que iriam fazer?”, “o que ia acontecer?”, e por “o que iam conhecer/vivenciar?”. No entanto, a riqueza relacionada com as saídas na comunidade acarentou muitas outras oportunidades e aprendizagens. Citando Vasconcelos (2007, pp.112-113), “[...] O jardim-de-infância respeita e integra, de modo cocriador, os valores que a criança traz da família [...] à luz de uma experiência de vida comunitária [...] o jardim-de-infância [...] prepara-as para uma efectiva prática de cidadania.”

Ao longo desta saída, notou-se um enorme entusiasmo por parte das crianças, que expressavam vitalidade e alegria, pelo caminho. Proporcionalmente, verificou-se que foi uma experiência do agrado de todas, visto que puderam, pelo caminho, presenciar diferentes situações do seu quotidiano e da sua comunidade **(Figura 75)**.



Figura 75 - A caminho da Praça do Giraldo - Évora.

Notoriamente, durante este momento as crianças adquiriram várias aprendizagens, precisamente, conheceram de perto uma tradição e costume – Dia de São Martinho manda a tradição que se comam castanhas e que se prove o vinho novo; a comunidade como fonte importante de oportunidades, aprendizagens e desenvolvimento da criança – identificar e conhecer profissões (p.e. motorista do autocarro, vendedor de castanhas, ...), reconhecer lugares (p.e. lojas, cafés, ...), nomear nomes de animais (p.e. vaca); compreender que as compras têm um valor associado, pago com dinheiro (neste caso - moedas); descobrir características das castanhas (p.e. são castanhas, têm casca – **Figura 76**, são frias/quentes, sabor – **Figura 77**).



Figura 76 - O S.T. (3:8) a descascar uma castanha.

Portanto, a saída da instituição surgiu de uma necessidade do grupo, em relação ao conhecimento de uma profissão, e tradições e costumes portuguesas, pelo que não pude ignorar esta situação. Deste modo, considerei os seus interesses e necessidades, estimulando-as para a uma participação ativa do seu processo de aprendizagem, e facilitando a sua inclusão na comunidade onde pertencem, resultando numa saída muito benéfica.



Figura 77 - O A. G. (3:0) saboreando uma castanha.

Neste sentido, entendi que a relação que o(a) educador(a) estabelece com as crianças é facilitadora da sua inclusão no grupo, abrangendo a conceção de um ambiente seguro e rico em aprendizagens, onde as mesmas sintam bem-estar. A satisfação das necessidades das crianças é essencial ao desenvolvimento, importa assegurar-lhes atenção, segurança e o reconhecimento de se sentirem apreciadas, escutadas e respeitadas (Portugal & Laevers, 2010).

A mesma foi relatada no “Jornal de Notícias da Sala de Jardim de Infância 1” (Figura 78), fomentando a comunicação entre as famílias e a equipa pedagógica.



Figura 78 - Narração da saída no "Jornal de Notícias da Sala de Jardim de Infância 1".

Esta proposta permitiu concretizar várias evoluções na Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS)

- Movimento-jogo: alusivo ao **Item 2** conseguimos alcançar os indicadores 5.4; 7.1.

3.4.2.3.3 Proposta 3 - Piquenique na Fundação Eugénio de Almeida

Esta proposta resultou de uma proposta emergente, na qual o B. A. (4:2), no dia 14 de novembro de 2017, no momento do planeamento comunicou aos colegas, que queria fazer um «piquenique “ao sério”», e com todos. As restantes crianças demonstraram-se entusiasmadas,

expondo algumas questões pertinentes, que foram registadas por mim, e mais tarde afixadas num dos placares da sala (Figura 79). Em grupo, após já terem referido os alimentos e materiais necessários para o piquenique, as

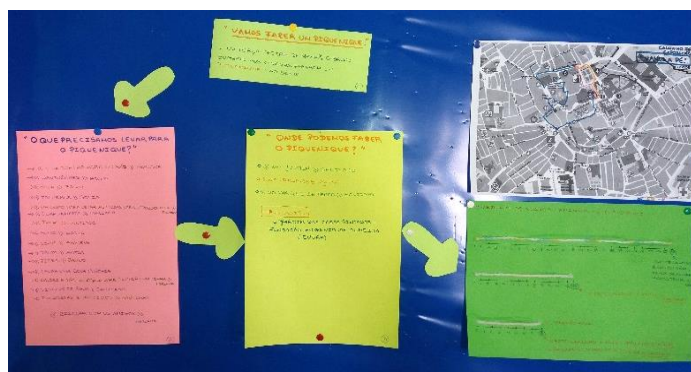


Figura 79 - Planeamento do piquenique.

crianças não chegavam a um entendimento acerca do local, para a realização do mesmo. Algumas crianças diziam que queriam fazer o piquenique no «jardim», na «praia», no «parque de terra», as restantes não referiram a sua opinião. Seguiu-se uma votação, na qual as crianças teriam de votar de entre os três sítios, um. A decisão foi quase unanime e o «jardim», destacou-se na votação das crianças. Adveio daqui outro problema, “Qual será o jardim, onde podemos fazer o piquenique?”, foi aqui que a educadora cooperante sugeriu “E se fizéssemos o piquenique no Museu, que vamos visitar na próxima semana?”, a alegria das crianças foi notável.

Continuamente, em cooperação com a educadora cooperante contactei a Guia, que estava responsável pela visita guiada à Fundação Eugénio de Almeida - FEA (23 de novembro de 2017, que por motivos técnicos da FEA foi adiada), e expliquei-lhe a proposta referida anteriormente. Obtivemos uma resposta favorável e uma sugestão de espaço - o “Jardim das Casas Pintadas” - ,

conhecido por ser um local histórico, que privilegia a arte e a natureza e que seria a conjugação perfeita após a exposição, na opinião da Guia.

O piquenique foi realizado no dia 30 de novembro de 2017, na Fundação Eugénio de Almeida, durante a tarde (15:00h às 16:30h), no qual todas as crianças e a equipa pedagógica foram incluídos.

Para este momento foram necessários vários materiais, mais precisamente: cestos de piquenique, alimentos variados (frutas da época, sandes, biscoitos, sumos), guardanapos, pratos e mantas.

Tabela 15 - Planeamento da proposta “Piquenique na Fundação Eugénio de Almeida”

Objetivos:	Indicadores de avaliação:
Cooperar com outros no processo de aprendizagem, partilhando ideias e aprendizagens experienciadas ou que está a vivenciar -> Área de Formação Pessoal e Social – Componente da Consciência de si como aprendiz;	Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros;
Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza, respeito pelo ambiente e explora os espaços verdes envolventes -> Área do Conhecimento do Mundo – Componente da Abordagem às Ciências – Conhecimento do Mundo Social e Conhecimento do mundo físico e natural.	Demonstra preocupações com o meio ambiente (p.e. apanhar lixo do chão), disfruta e aprecia os espaços verdes e o contacto com a natureza.

Neste dia antes da visita guiada, a Guia explicou-nos que o piquenique não poderia ser realizado no Jardim das Casas Pintadas, pois durante a noite tinha chovido, e não estava apto à concretização desta proposta. No entanto, a Guia propôs-nos o mesmo ser realizado numa das salas dentro do Museu, com a qual concordámos.

Quando terminou a visita à exposição, comuniquei às crianças a alteração do espaço do nosso piquenique, mas não houve manifestações de desagrado. No decorrer deste momento as crianças puderam lanchar, partilhar alguns alimentos com os/as colegas, apreciarem pormenores que as rodeavam, e escutar a música reproduzida por uma *Jukebox*.

M.X. (4:8): “Olha Carina, as paredes têm letras.”

Eu: “Pois têm muitas letras e palavras. Será que consegues encontrar a letra do teu nome?”

M.X. (4:8): “Hum! Deixa-me ver, encontrei, está ali o «M».”

B. (3:7): “Ali está o «B» do meu nome.”

M. R. (3:3): “Olhem as letras do meu nome também estão ali.”

(...)

Este momento tornou-se pertinente em termos de aprendizagens, enquanto observavam as paredes, as crianças descobriam letras conhecidas e com significado para si.

B.A. (4:2): “Ah! O que é aquilo com luzes?”

Guia: “É uma Jukebox, já tem muitos anos, e toca músicas.”

B.A. (4:2): “Podemos ouvir as músicas?”

Guia: “Claro, que sim! Meninos e meninas vou colocar uma música na Jukebox, estão preparados?”

Crianças: “Sim!”

M.P. (4:10): “Uau! Este lugar é mágico!”

As crianças demonstraram-se surpreendidas com as músicas e alternância das luzes, outras começaram a dançar, tudo parecia novidade.

(In Caderno de Formação - Nota de campo da PES em Educação Pré-Escolar - 30/11/2017)

3.4.2.3.3.1 Análise da proposta

A referida proposta tinha como enfoque principal responder a uma proposta emergente do B.A. (4:2), dando relevo às aprendizagens ativas, como também aproximar as crianças ao património material e à natureza. Neste sentido, importa considerar a criança como “[...] o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva *et al*, 2016, p. 9).

No decurso da atividade constatei diferentes aprendizagens efetuadas pelas crianças, nomeadamente, a exploração de convenções da escrita (p.e. letras, palavras - códigos visuais, verbais – **Figura 80**), e a descoberta de pormenores do espaço envolvente (p.e. a mudança das luzes da Jukebox e os diferentes sons que reproduzia – códigos sensoriais – **Figura 81**). Assim como, a relação de apropriação do espaço, a partir de vivências significativas, precisamente, a ludicidade, a atenção, a imaginação, descoberta, e a interação entre o espaço, pares e grupo.

Conforme Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.23), expõem “[...] a abertura ao mundo exterior inclui a natureza e também os espaços culturais que



Figura 80 - As crianças a lancharem, rodeadas por convenções escritas.



Figura 81 – O grupo visualizando a Jukebox, e escutando as suas músicas.

existem na comunidade”. Portanto, salienta-se a relevância das interações estabelecidas entre as crianças e o espaço exterior, quer o espaço físico, quer ao nível da cultura, das quais advêm relações sociais pertinentes para o desenvolvimento e aprendizagem, das mesmas.

Embora tenham ocorrido alguns constrangimentos, a atividade cumpriu os principais objetivos. Apesar de não ter sido possível a conexão aos elementos naturais, existiram outros estímulos significativos dentro do Museu.

Finalizando, existe a necessidade de romper com a visão de que os Museus são locais “sagrados”. Naturalmente, devem ser respeitadas algumas regras, contudo devem ser vividos, descobertos e explorados pelas crianças. Ao planear este tipo de atividades o/a educador/a deverá articular e adaptar as suas visitas com os serviços educativos, favorecendo momentos efetivos de aprendizagens.

Em virtude desta visita explorámos alguns itens da Subescala da *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) - Movimento-jogo, especialmente, no **Item 2** obtendo sucesso nos indicadores 5.1; 5.4.

4 Análise e reflexão sobre a intervenção e seus resultados

Este capítulo está não só centrado na explanação dos dados agrupados, nos dois contextos educativos, tal como na narração de algumas situações consideradas essenciais, para a análise deste estudo.

4.1 Análise da Subescala Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) - Movimento-jogo

4.1.1 Contexto de Creche

A primeira análise foi realizada por mim em cooperação com a educadora cooperante, no dia 23 de março de 2017, durante a PES em Creche. Reunimos para preenchermos em conjunto a subescala, e apuramos os aspectos que poderiam ser melhorados. Ao longo do seu preenchimento, refletimos sobre os resultados para que, durante a minha prática, pudesse intervir e melhorar. Verificámos em que nível se encontrava a qualidade do ambiente educativo, no que se refere ao espaço e recursos, ao envolvimento do adulto no movimento com as crianças, e ao planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças e recursos.

A 22 de maio de 2017, com o objetivo de reavaliar as modificações que sucederam após as intervenções, em conjunto com a educadora cooperante, analisámos os três itens da referida subescala.

⇒ **Movement/Play – Item 1 – Espaço e recursos**

		Item 1 – Espaço e recursos						
Nível		Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
Datas de avaliação								
Data inicial: 23-03-2017			X					
Data final: 22-05-2017					X			

Na primeira avaliação este item foi classificado com o nível 2. Apesar da sala ser ampla, dispor de alguns equipamentos que fomentavam os movimentos das crianças, o ponto 3.3 não se verificava, ou seja, a frequência dos espaços exteriores pelo grupo não era frequente. Apesar de não ser impraticável, por vezes os recursos humanos disponíveis condicionavam as deslocações

aos espaços exteriores. Isto porque algumas crianças não tinham adquirido a marcha, e precisavam de ser levadas ao colo ou apoiadas individualmente.

No que respeita à utilização dos recursos disponíveis, a educadora cooperante explicou que,

“Quando é possível vamos lá abaixo ao espaço onde estão os escorregas e os triciclos, porém as escadas tornam-se um entrave para nós, pela tenra idade do grupo. Por vezes trago para a sala um escorrega pequeno, se estiver disponível. Raramente utilizo os equipamentos específicos para as atividades de movimento.”

Acerca da utilização dos espaços disponíveis para a realização de movimentos acrescentou:

“Há uns tempos, tínhamos um espaço que pensávamos ser adequado para as atividades de movimentos e atividades específicas, apesar de se ter de descer um vão de escadas. Porém, quando fomos inspecionados foi-nos dito que aquele espaço não era o ideal para as crianças o frequentarem por causa das escadas e da humidade. Por esse motivo, passámos a utilizar a sala ou o exterior, sempre que possível.”

No final da análise deste item, concordámos em reorganizar algumas áreas da sala que estavam muito delimitadas, de forma a tornar esses espaços amplos e facilitar as deslocções.

Ao longo da minha intervenção pedagógica em conjunto com a educadora cooperante reorganizámos a sala. Tentei, sempre que possível, desenvolver atividades nos espaços exteriores do colégio (p.e. brincadeiras com água e areia, semear sementes), ou da comunidade (p.e. exploração do parque de terra, visita à Quita Pedagógica do Pomarinho). Todavia, a “Sala de Creche” estava localizada no 1º andar, enquanto a maioria dos espaços exteriores do colégio localizava-se no rés-do-chão da instituição, sendo necessário descer um número considerado de degraus.

Independentemente de ter desenvolvido atividades, regularmente, no recreio do 1º andar, de em conjunto com a equipa da sala nos organizarmos para ajudarmos as crianças a descerem as escadas. O ponto 5.2 não foi considerado um parâmetro consolidado, pois os espaços exteriores não estavam todos ao mesmo nível e tinham barreiras arquitetónicas, assim este item foi reavaliado com o nível 4.

4.1.2 Alterações no espaço da Sala de Creche

No dia 29 de março de 2017, pelas 16:30h, reuni-me com a educadora cooperante para procedermos às alterações das áreas e espaços da sala (**Figura 82 e 83**). O objetivo era proporcionar às crianças mais autonomia, funcionalidade, e fomentar a prática de movimentos motores neste espaço onde as crianças passam grande parte do tempo, em ambiente educativo.



Figura 82 - Planta da Sala de Creche, antes da reorganização.

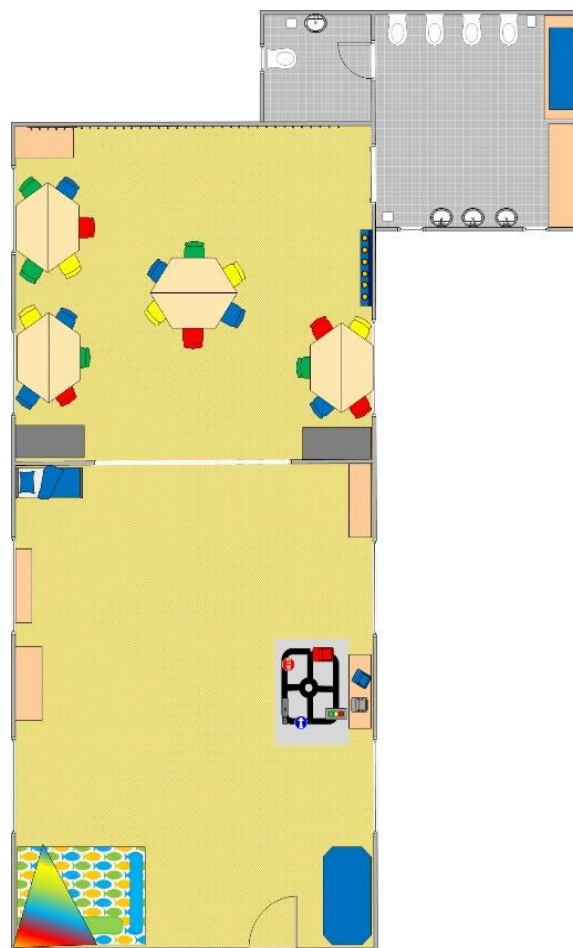


Figura 83 - Planta da Sala de Creche, depois da reorganização.

Tal como refere Hohmann e Weikart (2011, p.161), “[...] num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipadas de forma a que essa aprendizagem seja efectuada [...]”, ou seja, é essencial que o adulto proporcione à criança um espaço familiar, com diferentes materiais para potencializar diversas aprendizagens, corretamente etiquetados e ao alcance das crianças, bem como móveis ao seu nível.

Destaco a organização da sala de atividades/refeições (**Figura 84**), que ficou mais ampla e circulável. Retirou-se uma estante de apoio (que tinha pouca utilização), as mesas passaram a estar agrupadas duas a duas – favorecendo o trabalho em pequenos grupos e o apoio durante nas refeições, a estante da área dos livros mudou de direção - facilitando a sua utilização e funcionalidade.



Figura 84 - Reorganização da sala de atividades/refeições.

Na sala das áreas saliento a mudança do tapete (**Figura 85**), para um canto da sala tornando-o num espaço mais tranquilo e confortável, que ficou debaixo de uma tenda de tecido já existente. Facilitando às crianças desenvolverem o jogo social com brincadeiras simples, p.e. brincar ao “cu-cu”. Adicionou-se uma estante vertical com vários livros, pois assim as crianças tinham os livros mais perto do tapete, onde podiam folheá-los confortavelmente. Especialmente, esta mudança teve muito impacto nas crianças, que passaram a manipular mais vezes os livros.



Figura 85 - Novo espaço do tapete.

O móvel baixo dos meios de transporte e dos legos ficou mais centralizado e espaçoso, na parede onde estava. Criou-se também mais um espaço na área da casinha das bonecas, precisamente, um cabeleireiro, uma intervenção minha após uma observação.

Surgiu o espaço das casinhas das famílias (**Figura 86**), onde foram coladas as fotografias das suas famílias (mãe, pai, irmã/o, avós, animais de estimação), que foram plastificadas permitindo às crianças tocarem, observarem e sentirem-se mais perto das suas famílias, resultante de uma intervenção com as crianças.



Figura 86 - Casinhas das famílias.

Na minha opinião, considerando que queria promover aprendizagens significativas, esta recolha e análise de dados possibilitou-me desenvolver uma visão privilegiada da organização do ambiente físico, da rotina diária, e das interações entre adultos e entre crianças.

⇒ **Movement/Play – Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças**

		Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças						
Nível		Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
Datas de avaliação								
Data inicial: 23-03-2017					X			
Data final: 22-05-2017							X	

Inicialmente este item foi apreciado com o nível 4, porque todos os pontos da coluna “Mínimo 3” estavam concretizados. Em contrapartida, existiam vários itens da coluna “Bom 5”, que não se verificavam, nomeadamente, o ponto 5.1 e 5.4. As atividades de movimento eram pouco promovidas, apesar de serem reconhecidas, não se consideravam inovadoras, e raramente eram incluídos equipamentos.

Acerca da frequência com que eram dinamizadas atividades de movimento com as crianças, a educadora cooperante acrescentou: “Sou sincera não gosto muito da área da educação física, talvez por não me sentir à vontade no planeamento das mesmas. Quando faço a planificação semanal, algumas vezes, incluo atividades simples de deslocações, p.e. jogos para imitar animais.”

Relativamente ao uso de música nas atividades de movimento e à utilização de instrumentos musicais respondeu, “Sim, por vezes utilizo a pandeireta para marcar ritmos dos exercícios, e dou essa possibilidade às crianças. Apesar de utilizar mais o leitor de CD’s da sala, com diferentes músicas ou sons.”

No que concerne à realização de reuniões específicas sobre o movimento, com os pais ou com pelo menos um familiar referiu: “Na reunião com os encarregados de educação, no início do ano letivo, expliquei as atividades que iríamos desenvolver no decorrer do ano, onde abordei o desenvolvimento motor das crianças. Contudo, não foi somente dedicada ao movimento.”

Em conjunto, com a educadora cooperante, voltámos a reavaliar este item e, após uma breve análise, quantificámo-lo com o Nível 6. No decorrer da PES desafiei o grupo com atividades dinâmicas - p.e. movimentar partes do corpo (virar a cabeça, gatinhar, rastejar, andar, ...); movimentar objetos (arrastar, agarrar, dar pontapés); movimentar o corpo todo (andar, correr,

saltar, ...); algumas propostas envolveram a exploração de diferentes objetos e/obstáculos - p.e. bolas, caixas de cartão, circuitos de equilíbrio (cobra), arcos, nos vários espaços exteriores do colégio e da comunidade. Em certa parte, a atribuição deste nível justificou-se porque o ponto 7.2 não foi realizado, isto é, apesar de não ser comum a visita a espetáculos artísticos (dança) ou partilhas de experiências com especialistas em movimento, por parte da equipa pedagógica, também não foi possível organizar um destes momentos.

⇒ **Movement/Play – Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças**

		Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças						
Nível		Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
Datas de avaliação								
Data inicial: 23-03-2017			X					
Data final: 22-05-2017							X	

Este item foi avaliado como nível 2, porque não se cumpria o ponto 3.2, isto é, as observações das crianças não eram registadas em portfólios, mas sim em grelhas de Avaliação Diagnóstica: Perfil de Competências da Criança, utilizadas pela educadora de infância cooperante, sendo, comunicados os seus resultados em reuniões trimestrais, aos encarregados de educação.

Questionada sobre a participação da equipa pedagógica nas propostas de movimento, a educadora cooperante disse, “Geralmente, nas atividades de movimento, a equipa da sala é envolvida, com o objetivo de apoiar e incentivar as crianças nas suas dificuldades.”

Tendo em consideração, as atividades de movimento, quando interroguei a educadora cooperante sobre a sua implementação semanal, esclareceu que organizava: “Mais ou menos, ocasionalmente planifico um dia dedicado ao movimento, mas nada de muito específico, ou seja, não incluo muitos equipamentos característicos desta área.”

Considerando a frequência da planificação de propostas envolvendo o movimento, e a organização do grupo, a educadora cooperante explicou: “As atividades que envolvem o movimento são direcionadas para o grupo. No entanto, com a participação de todos os elementos da equipa da sala, acabamos por dar um apoio mais individualizado às crianças que têm algumas dificuldades.”

No dia da reavaliação, concluímos que este item tinha alcançado o Nível 6. Neste período da PES registei através das notas de campo, diariamente, as conquistas e dificuldades que despertavam a minha atenção, em cada proposta. Sempre que, uma criança demonstrava dificuldade em realizar algum exercício, esta era apoiada e estimulada pela equipa pedagógica e pelos/as seus/suas colegas.

As observações ajudaram-me a planificar, a refletir sobre as atividades, e a dar sentido às minhas intervenções, de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Mais tarde, os familiares das crianças tinham acesso aos registos das aquisições, no “Jornal de Notícias da Sala de Creche” (realizado semanalmente por mim) e nos momentos de avaliação (concretizada trimestralmente pela educadora cooperante). Apesar das propostas de movimento incluírem as observações dos seus familiares, não foi possível reunir as observações de outros profissionais da área da saúde (p.e. Terapeuta Ocupacional), e do desporto (p.e. Professores de Natação), portanto, o ponto 7.3 não foi concretizado.

4.1.3 Contexto de Educação Pré-Escolar

Comparativamente, com a PES em Creche, reuni-me com a educadora cooperante no dia 26 de outubro de 2017. Com o objetivo de analisámos os diferentes itens, e ponderarmos intervenções significantes para as crianças, em diversos tópicos, precisamente, espaços, recursos, envolvimento da equipa pedagógico e respetivo planeamento do movimento/jogo.

No dia 5 de janeiro de 2018 concretizei a sua revisão, em colaboração com a educadora cooperante.

Continuamente, exponho as avaliações recorrendo a tabelas acompanhadas de comentários justificativos.

⇒ Movement/Play – Item 1 – Espaço e recursos

		Item 1 – Espaço e recursos						
Nível		Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
Datas de avaliação								
Data inicial: 26-10-2017					X			
Data final: 05-01-2018							X	

Inicialmente, este item foi avaliado como nível 4, pois o ponto 5.3 não se verificou. Observou-se que, as crianças realizavam diferentes atividades ar ao livre, porém não eram desafiantes ou estimulantes.

Interrogada sobre a utilização dos recursos disponíveis, a educadora cooperante afirmou: “As crianças utilizam os equipamentos fixos todos os dias, após o lanche. Por sua vez, os aparelhos de expressão motora estão disponíveis 1 vez por semana, quando necessários.”

Em relação ao uso dos espaços livres para a concretização de movimentos disse, “Antigamente, existia um espaço amplo e polivalente, que era utilizado para as atividades mais específicas de educação física. Contudo, após uma inspeção passou a estar interdito, por causa da humidade. Atualmente, usamos a sala ou o exterior.”

Quanto à reavaliação, apurámos que tinha sido atingido o Nível 6. No entanto, não foi possível passar ao próximo nível porque, os equipamentos eram utilizados por todas as equipas pedagógicas, ou seja, não eram exclusivos de cada sala. Os mesmos tinham um local específico para arrumação, que não era acessível às crianças.

⇒ **Movement/Play – Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças**

		Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças						
Nível		Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
Datas de avaliação								
Data inicial: 26-10-2017							X	
Data final: 05-01-2018								X

No que diz respeito a este item quantificámo-lo como nível 6, porque o ponto 7.2, ou seja, o grupo ainda não tinha assistido, pelo menos a 1, espetáculo artístico, nem comunicado com um profissional da área artística/desportista, neste ano letivo.

À pergunta sobre a frequência com que eram promovidas atividades de movimento com as crianças, a educadora cooperante afirmou, “Semanalmente, dedico uma manhã para desenvolver atividades de educação física, na qual planifico exercícios adequados ao desenvolvimento motor do grupo, e relacionados com outras áreas de conteúdo.”

Questionada acerca da utilização de música nas propostas de movimento, e à aplicação de instrumentos musicais afirmou,

“Algumas vezes recorro à música para completar atividades, p.e. percorrer um espaço consoante o ritmo da música. Quando é viável, em vez de utilizar o leitor de CD’s, recorreremos a instrumentos musicais de fácil transporte, como as maracas ou a pandeireta.”

Quanto à concretização de reuniões exclusivas sobre o movimento, com os pais ou com pelo menos um familiar mencionou: “Especificamente, não realizei uma reunião específica acerca do movimento. Porém, abordei a temática na reunião de início do ano letivo, na qual explico sinteticamente cada área de conteúdo.”

Em termos de reavaliação, através de distintas propostas conquistou o Nível 7. Determinou-se que a equipa pedagógica ficou mais sensibilizada para a temática do movimento. No decorrer da intervenção, proporcionei às crianças diferentes atividades criativas e inovadoras. Organizei e concedi a oportunidade de receberem a visita de uma professora, da Associação PédeXumbo, que realizou uma aula de dança. Existiu também uma constante comunicação com os familiares das crianças, para incentivar e perceber como promoviam o movimento, e favoreciam o seu desenvolvimento global. Verificou-se que, o Colégio organizava com alguma frequência Workshops/Palestras, para o pessoal docente e não docente, com enfoque no desenvolvimento global das crianças, p.e. a importância do movimento na infância.

⇒ **Movement/Play – Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças**

		Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças						
Nível		Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
Datas de avaliação								
Data inicial: 26-10-2017							X	
Data final: 05-01-2018							X	

Este item foi aferido com o **nível 6**. Reparámos que as observações de outros profissionais (p.e. área da saúde e do desporto), não eram contempladas no planeamento.

No que concerne à participação da equipa pedagógica nas propostas de movimento, a educadora cooperante referiu: “Nas atividades de educação física participam todos os membros da equipa pedagógica da sala, isto é, eu e a auxiliar da sala.”

A respeito das atividades de movimento inquiri a educadora cooperante acerca da sua realização semanal, afirmando que: “Sim, semanalmente dedico e planifico uma manhã, para explorar diversos exercícios relacionados com a educação física.”

Ponderando a regularidade das propostas planificadas que incluíam o movimento e a disposição do grupo, a educadora cooperante esclareceu: “Quando planifico as atividades de educação física são pensadas no grupo. No entanto tenho o cuidado de poderem ser concretizadas em grupo, a pares ou individualmente. Raramente planifico exercícios específicos para uma criança.”

Quando reavaliámos este item, verificámos que se manteve no **Nível 6**. Dado que não foi possível articular as observações de outros profissionais da área da saúde (p.e. Terapeuta Ocupacional) e desporto (p.e. Professores de Natação).

4.2 Análise das Entrevistas

Como foi referido anteriormente, as entrevistas tinham como objetivo principal entender como eram utilizados pedagogicamente os espaços exteriores em Creche e Educação Pré-Escolar, tendo em consideração as suas potencialidades e impedimentos de utilização.

Num primeiro momento, na PES em Creche, realizei as duas entrevistas, particularmente, à Coordenadora Pedagógica a 22 de maio de 2017, e à educadora cooperante a 23 de março de 2017. Posteriormente, na PES em Educação Pré-Escolar, entrevistei a educadora cooperante a

25 de outubro de 2017. Saliento que fui colocada na mesma Instituição para a PES em Educação Pré-Escolar. Portanto, não foi necessário entrevistar, novamente, a coordenadora pedagógica, por não se terem verificado alterações significativas, para uma nova entrevista.

No decorrer da análise refiro-me à educadora cooperante da PES em Creche - **Educadora A**, à educadora cooperante da PES em Educação Pré-escolar - **Educadora B**, e à Coordenadora Pedagógica do colégio - **Coordenadora**.

Seguidamente, apresentam-se os dados resultantes da análise das entrevistas aplicadas.

4.2.1 Conceções sobre o espaço interior

Num primeiro momento, ao abordar as conceções sobre o Espaço Interior, compreendi que a **Educadora A** considerava a sala espaçosa, favorecendo o desenvolvimento global do grupo. Por sua vez, a **Educadora B** referiu que a sala era ampla e, quando bem organizada, permitia o desenvolvimento de atividades motoras. Enquanto, a **Coordenadora** definiu os espaços interiores (salas) como amplos, que permitiam “[...] às crianças o maior número de possibilidades de exploração, em grupo, a pares ou simplesmente sozinhas”.

Quanto ao tipo de materiais, de estimulação motora, existentes nas salas, a **Educadora A** afirmou que eram poucos, porém acrescentou “[...] Sempre que pretendo trabalhar essa área levo materiais existentes na instituição ou materiais recicláveis, como caixas de papelão”. Ainda reforçou: “[...] prefiro levar materiais para desenvolvermos esta área, do que existirem já na sala, e esses materiais nós temos na instituição”. Porém, a **Educadora B** atribuiu relevância ao mobiliário da sala, explicando que: “As crianças podem subir/descer ou passar por baixo das cadeiras/mesas, existe um escorrega, e um tapete emborrachado”. Na sua perspetiva “Se os móveis tivessem outro design poderiam ser mais funcionais, p.e. existem móveis de bibliotecas escolares que têm um túnel, e as crianças conseguem passar, ou seja, favorecem o desenvolvimento motor das crianças”. Apesar de “[...] levar material específicos para a sala, p.e. colchões, bolas, aparelhos de equilíbrio, entre outros”.

No que concerne, as potencialidades e impedimentos destes espaços, a **Educadora A** salientou

Os aspectos positivos são o de a sala ser ampla, ter luminosidade natural, ter áreas de actividades mais livres e áreas de trabalho mais orientado. Quanto aos aspectos mais negativos são a limitação de algumas áreas em alguns períodos do dia (limpeza da sala no período da tarde).

Todavia, a **Educadora B** reconhece que: “Os aspetos positivos são o chão ser flutuante, o que permite explorações no chão, rastejar e rodopiar. Quanto aos aspetos negativos, apesar da sala ser ampla, não podemos fazer algumas atividades, que exigem diferentes tipos de

deslocamentos [...]”. Na opinião da **Coordenadora**, não obstante as limitações financeiras, as salas “[...] poderiam estar melhor equipadas, alguns móveis poderiam favorecer aspetos pertinentes do desenvolvimento motor, p.e. o bebé conseguir-se agarrar para colocar-se de pé, poder rastejar, transpô-los de um lado ao logo, saltar, subir e descer [...]”.

4.2.2 Conceções sobre os espaços exteriores

Relativamente à frequência dos Espaços Exteriores, a **Educadora A** disse que utilizava os diferentes recreios, e um local da comunidade que ficava em frente ao Colégio, estes momentos eram dinamizados na componente lúdica e da aprendizagem. A **Educadora B** assegurou que, estes espaços eram utilizados com bastante frequência, nomeadamente, “[...] os pátios do rés-do-chão, pelo fato de serem amplos, e por disporem de mais sombra/sol”. A **Coordenadora** demonstrou que utilizava os espaços da comunidade para a realização de “[...] jogos nos jardins da cidade; *peddy pappers*; e saídas com as famílias, p.e. visitas de estudo, caminhadas pela cidade/campo, entre outras propostas”. Reforçando ser importante incutir nas crianças valores de preservação da natureza. Sem esquecer que “Quando damos oportunidade à criança de brincar livremente no exterior, de tomar contato com o meio natural, são múltiplas as aprendizagens/interações que acontecem naturalmente”. Em oposição, considerou que os espaços exteriores do Colégio pobres em elementos naturais. Acrescentando que, algumas vezes, as educadoras de infância embelezam estes espaços com pequenos projetos (p.e. germinação de sementes).

4.2.3 Papel do/a Educador/a

Acerca do Papel do/a Educador/a, a **Educadora A** afirmou que: “Semanalmente, desenvolvo atividades nos espaços exteriores do colégio, a não ser que o tempo não permita, pois não temos espaços exteriores cobertos”. As áreas mais dinamizadas são “[...] a área de expressão e comunicação, mais precisamente o domínio da educação motora, mas acabo por trabalhar também outras áreas, como a área da formação pessoal e social e a do conhecimento do mundo”. Em relação à **Educadora B**, referiu utilizá-los da seguinte forma:

Pelo menos duas vezes por semana, quando o tempo possibilita, utilizo os pátios do colégio com intencionalidade pedagógica nas diferentes áreas das OCEPE. Contudo, as crianças brincam todos os dias, nestes espaços, pós o lanche. O papel do educador deve ser o de procurar ultrapassar as dificuldades existentes, oferecendo as condições necessárias para a ocorrência de práticas de qualidade no exterior. Se está frio, vestimos mais um casaco. Se a nossa prática for bem fundamentada, se evidenciarmos junto das famílias e restante equipa educativa a importância do espaço exterior, estes serão nossos parceiros e compreenderão também a

importância das nossas crianças pequenas aprenderem lá fora, onde a vida acontece.

Referiu ainda que explora as diversas áreas das OCEPE, precisamente, “[...] a educação física, a dança, a música e o teatro”. Sobre esta categoria, a **Coordenadora** declarou que, “Em média, as minhas colegas, utilizam estes espaços duas vezes por semana, através de brincadeiras na área da areia e água, na manutenção da hortinha (quando existe), e em atividades específicas [...]”. No ponto de vista da Coordenadora é bastante pertinente deixar as crianças:

[...] brinquem livremente, e explorem o espaço e os materiais de forma consciente, e sem muitas interferências do adulto. De forma, a que criem laços de pertença ao grupo, criem, explorem, cresçam, desenvolvam aptidões cognitivas e de linguagem/comunicação entre si, desenvolvam competências de defesa e resolução de conflitos, desenvolvam o respeito pelo outro. Hoje em dia as crianças passam imenso tempo em espaços fechados, quer por conveniência, quer por receio por parte das famílias, e em muitos casos também das equipas pedagógicas os colégios que frequentam.

4.2.4 Os materiais e segurança dos espaços exteriores do Colégio

Interrogadas sobre os materiais e segurança dos espaços exteriores do colégio, nomeadamente, a presença de elementos naturais. A **Educadora A** achou difícil responder coerentemente a esta questão, porque:

Depende do posto de vista, um dos nossos pátios dispõe de alguns elementos naturais, a resposta é difícil. Isto é, pode ser sim, porque num dos pátios temos um canteiro onde podemos plantar algumas coisas, acompanhar o seu crescimento e cuidar. No entanto, é muito pouco, por isso também poder responder que não. Algumas alternativas que encontrei passam pela utilização de um pequeno jardim, exterior ao colégio, que lhe chamamos, Parque de Terra, que possibilita maior contato com a natureza.

A opinião da **Educadora B** converge com a Educadora A, ao afirmar que

Ambas as respostas, na minha opinião enquadram-se. Sim, porque os nossos recreios têm alguma escassez de elementos naturais, unicamente, temos vasos com plantas/flores. E não, procuro que o grupo tenha outras experiências com a natureza, por isso fazemos saídas ao exterior do colégio, p.e. vamos ao quintal de terra, este jardim que fica em frente ao colégio, possibilita a observação e exploração de diferentes elementos naturais, e áreas das OCEPE. Também uma vez por ano vamos à Quinta Pedagógica do Pomarinho, aqui em Évora, onde as crianças podem ter contato com os animais da quinta.

Quanto à apropriação dos espaços exteriores do Colégio, a **Educadora A** acha-os adequados, “[...] pois tem chão e materiais adequados para as crianças, embora por vezes haja pequenos acidentes”. Opinião semelhante tem a **Coordenadora** ao dizer, “[...] na minha opinião está

seguro e agradável”. Em contrapartida, a **Educadora B** considera “[...] este espaço [...] pouco seguro por ter tijoleira, pilares e pelo chão ser irregular e em cimento”.

Ao nível dos impedimentos e potencialidades destes espaços, a **Educadora A** relatou que:

Os impedimentos destes espaços são alguns a nível financeiro, para a compra de alguns triciclos e a inexistência de espaços verdes, por opção da direção. Quanto às potencialidades são muitas, pois temos materiais necessários para desenvolver as crianças em vários níveis, como a destreza física, o subir, o descer, o correr, o brincar com água e areia, etc.

Comparativamente, a **Educadora B** enumerou o seguinte:

O principal impedimento é sobretudo ao nível monetário, porque não conseguimos fazer os investimentos que gostaríamos e necessitamos. Também temos o facto de o edifício estar no centro histórico, por isso não conseguimos fazer muitas melhorias por causa dos requisitos deste espaço histórico. Os potenciais é o facto de conseguirmos reverter o sol e sombra, mesmo com a chuva as crianças conseguem usufruir deste espaço (corredor) e da sacada. É um pátio amplo, o chão não é adequado, mas dá para fazer atividades com os pais, propostas educativas e colocar insufláveis.

A **Coordenadora** teve parecer idêntico, ao comentar que:

O grande potencial é o espaço exterior ser muito amplo com alguns equipamentos adequados à idade das crianças, todavia tem poucos materiais naturais que possam ser explorados livremente, ou com outro tipo de intencionalidade educativa. Um dos impedimentos é não ser possível modificar o espaço ou adequá-lo melhor às filosofias de trabalho das educadoras, por imposição das chefias. No entanto, sempre que possível tentam utilizá-lo de forma criativa e diferente, de forma a que as crianças consigam depois explorá-lo de uma forma diferente, e mais explorativa.

Em relação aos critérios de segurança dos equipamentos, a **Educadora A** referiu que: “[...] os materiais existentes respeitam os critérios de segurança, embora haja pequenos brinquedos, que por estarem já um pouco velhos, não são 100% seguros [...] necessitávamos de mais triciclos. De resto tudo está apropriado às necessidades das crianças”. De igual modo, a **Educadora B** disse que: “Os materiais, segundo os funcionários da Câmara, estão de acordo com as normas. Porém, os triciclos e certos brinquedos já precisavam de serem substituídos, alguns estão inutilizáveis e outros danificados”. Enquanto, a **Coordenadora** foi mais ponderada nesta avaliação dizendo: “[...] conforme, as informações que disponho cumprem as normas de segurança”.

4.2.5 Propostas de alterações/ melhoria dos espaços exteriores da Instituição

Por fim, as entrevistadas sentiram-se mais seguras, sugestivas e imaginativas, quando abordadas sobre uma possível intervenção nestes espaços. A **Educadora A** afirmou:

deviam [centrar-se] na criação de alguns espaços verdes; na colocação de alguns brinquedos de madeira, p.e. troncos de madeira para as crianças saltarem; em arranjos na área da água e da areia, e melhorias na horta pedagógica. Considero o espaço exterior como um espaço de descoberta, de interações genuínas, de aprendizagem natural, o nosso em alguns aspetos está longe disto.

Na perspetiva da **Educadora B**, as alterações passariam pelo seguinte:

[...] o chão ser seguro e nivelado, ter um toldo amovível que desse para a chuva e sol, ter um espaço com a possibilidade de cultivo e plantação, para as crianças mexerem na terra e árvores de fruto. Existirem também infraestruturas fixas ao chão, p.e, baloiços, sobe e desce, casinhas de madeira, enfim existem várias possibilidades lúdicas.

A **Coordenadora** referiu melhorias no pavimento, mais especificamente, a criação de: “[...] um espaço de areia ou terra, uma horta pedagógica, desenharia alguns jogos tradicionais no recreio, utilizava material de exterior ou de psicomotricidade mais à vontade, tais como baldes, pás, peneiras, andas, arcos, bolas, cordas, triciclos, trotinetas, entre outros”.

Em síntese, através desta entrevista entendi que deveria intervir nestes espaços tendo em consideração o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Neste processo, as crianças seriam colocadas no centro da aprendizagem, fomentando os seus interesses e necessidades, ou seja, seriam sujeitos ativos das aprendizagens múltiplas. Citando Hohmann e Weikart (2011, p.161): “Num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada.”

As oportunidades na PES em Creche passariam por explorar estes espaços através de diferentes materiais e objetos; elencar atividades motoras que englobassem vários conteúdos (escassamente exploradas pela educadora cooperante); e proporcionar saídas à comunidade (que eram pouco frequentes).

Na mesma linha de planeamento, as melhorias na PES em Educação Pré-Escolar orientavam-se na transformação do recreio polivalente, através da MTP, não obstante as propostas de atividades diversificadas, nos recreios do Colégio e nos espaços da comunidade. Durante as entrevistas, o problema mais evidente foi a escassez de recursos financeiros. Consequentemente, a transformação do espaço polivalente passaria pela utilização de materiais recicláveis, desafiando as crianças a participar, imaginar, criar e vivenciar a construção dos seus

brinquedos. Inquietou-me a falta de perceção das entrevistadas quando referiram as sugestões de melhorias, e não incluíram as crianças nas suas projeções.

Naturalmente, esta recolha de dados permitiu-me conhecer e refletir os dois contextos, precisamente, nas suas necessidades e possibilidades, entender as práticas pedagógicas da equipa educativa, e simultaneamente delinear o meu estudo de investigação-ação.

5 Considerações finais

No decorrer deste relatório sobre a PES que realizei em Creche e Pré-Escolar, reforcei a importância de diferentes teorias referentes à organização do espaço e tempo pedagógico, às interações adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto, com enfoque, na apropriação do espaço exterior, nas brincadeiras, aprendizagens e movimentos como promotores da aprendizagem ativa.

A concretização desta investigação ajudou-me a entender a importância dos espaços exteriores, no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na medida em que possibilitam oportunidades e experiências significativas e abrangentes.

Constatei que os contextos educativos em que as crianças participam têm uma grande influência na qualidade das experiências que vivenciam. Também verifiquei que os espaços exteriores possibilitam um adequado desenvolvimento global, ocasionando benefícios fisiológicos, psicológicos, intelectuais e sociais para as crianças (Miller, Tichota & White, 2009). Os espaços ao ar livre são espaços que possibilitam uma grande riqueza em termos educativos, promovendo a interação social - criança-criança, criança-adulto nas brincadeiras e nos momentos vividos; uma exploração dos materiais existentes neste espaço (p.e. a observação e contacto com diferentes cheiros, sons, texturas e fenómenos naturais). São espaços que possibilitam que as crianças desenvolvam habilidades motoras fundamentais (p.e. correr, saltar, trepar, balançar, etc.), numa área na qual se sentem livres, algo que nos espaços interiores são ações inexecutáveis de experienciar (Silva *et al.*, 2016). Por conseguinte, as crianças ao brincarem nos espaços exteriores consolidam, espontaneamente, a sua autonomia e confiança, competências úteis para encararem diferentes desafios no futuro (Thomas & Harding, 2011). Apesar de serem reconhecidos os diferentes benefícios das explorações e aprendizagens ao ar livre, o espaço exterior é ainda insuficientemente privilegiado pelas instituições e educadores/as de infância.

Na PES em Creche, numa etapa inicial, senti distintas inquietações e inseguranças, precisamente, na criação de uma conexão pedagógica com as crianças. Com o objetivo de ultrapassar esta dificuldade, recorri a vários referenciais teóricos sobre práticas pedagógicas em Creche, e conversei informalmente com a educadora cooperante e orientadoras. Inicialmente, procurei estabelecer afinidades com cada uma das crianças, nas quais o afeto e a sensibilidade foram essenciais. Outra particularidade foi o aprofundamento da comunicação não-verbal, no qual aprendi a colocar-me na perspetiva das crianças. Aprendi a observar e a admirar cada exploração, descoberta e conquista. Senti que as crianças confiavam em mim, tendo passado de

uma presença estranha na sala a um membro da equipa. Sobretudo, aprendi como num contexto de aprendizagem ativa posso estimular o desenvolvimento de diferentes aprendizagens, com destaque nas experiências nos espaços exteriores.

No que respeita à PES em Educação Pré-Escolar, depois da assimilação do quotidiano da sala, uma das grandes dificuldades sentidas interligava-se com a organização do grande grupo, nomeadamente, no desenvolvimento de várias atividades em simultâneo, na qual pude contar com o apoio da educadora cooperante, para que experienciasse a melhor maneira de organizar o grupo de crianças, em articulação com a auxiliar de ação educativa. Progressivamente, a minha intervenção foi melhorando, passei a sentir-me mais à vontade nestes momentos, comparativamente às primeiras intervenções. Também nesta PES descobri a pertinência da MTP, pois permitiu-me conhecer melhor o grupo de crianças nas quais desenvolvi a prática pedagógica, e a mim própria, enquanto profissional da educação. A MTP tem uma grande incidência no desenvolvimento da criança, pois promove a sua autonomia, encorajando-a a pensar e a encontrar soluções para transpor os obstáculos encontrados. Ao mesmo tempo, transmite-lhe a liberdade e aptidão de decisão. O meu grande desafio neste projeto foi distinguir interesses reais, que orientaram o grupo à realização da intervenção do espaço exterior do Colégio, admitindo uma imensa envolvimento das crianças, no qual foram «vozes» ativas neste processo.

Fazendo uma retrospectiva, posso afirmar, com convicção, que é possível desenvolver uma variedade de aprendizagens e inúmeras temáticas, no espaço exterior, nas quais, o/a educador/a: deve apoiar as aprendizagens da criança; ser um observador e executor das necessidades do grupo/individuais; estimular as capacidades e encorajar as crianças no seu processo de aprendizagem; responder a questões e promover diálogos. Ao longo deste tempo, a necessidade de criar «pontes» foi outro desafio, nomeadamente, cooperar com as famílias. Tentei criar um ambiente e comunicação baseada na confiança, sinceridade e respeito, que foi pertinente para criar e promover o envolvimento e participação das famílias nas diferentes propostas. Considero que poderia ter aprofundado melhor a temática do estudo junto dos encarregados de educação, de modo a conhecer os seus hábitos de contacto com os espaços exteriores, e conseqüentemente, incluí-los no processo de análise e reflexão desta investigação.

Realço, o/a educador/a de infância que, como gestor/a do currículo, tem um papel fundamental em relação à organização do ambiente educativo. De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto de 2001), o mesmo deve:

[Organizar] o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; [disponibilizar e recorrer a] materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; [exercer] a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; [estimular e gerir] os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; [criar e manter] as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Evidentemente, é essencial que o/a educador/a auxilie as crianças quando frequentam os espaços exteriores. Os recreios exteriores devem ser organizados, tal como a sala de atividades, justamente, pelas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que proporcionam às crianças. O espaço exterior é um local muito rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças, e “[...] alarga em muito o reportório das experiências sensório-motoras” (Post & Hohmann, 2011, p.161). Portanto, devem-se criar condições de segurança com o intuito de possibilitar às crianças oportunidade de exploração destes espaços e construção de aprendizagens.

Pessoalmente foi muito positivo, enquanto estagiária, ter vivenciado estes momentos. Destaco a maior aprendizagem, especialmente, valorizar o papel da criança como sujeito ativo da sua própria aprendizagem. As PES representaram, para mim, as melhores experiências de todo o meu percurso académico e, apesar de todos os medos, dificuldades, angústias e obstáculos/desafios, permitiram que me superasse a mim mesma, dia após dia. Motivaram-me a lutar pelo meu sonho, por esta profissão apaixonante que é a de Educadora de Infância, a ser inovadora, crítica e reflexiva. Seguramente, a realização da presente investigação ajudou-me a construir a minha identidade profissional e a minha perspetiva sobre o brincar no exterior, sustentada no processo de observação, planificação, ação e reflexão/avaliação.

Finalizo esta etapa não a saber tudo, sei que tenho ainda um extenso caminho a percorrer, mas com a consciência que devo valorizar as opiniões individuais de cada criança, tornando-as agentes ativas nas suas vivências, descobertas e aprendizagens.

6 Referências Bibliográficas

- Abegoaria, A., Peixoto, E., Bastos, M.S., & Mendes, R. (2007). Efeito do enquadramento institucional no desenvolvimento motor de crianças com seis meses: Aplicação da Peabody Developmental Motor Scale-2 (PDMS-2). In J. Barreiros, R. Cordovil, & S. Carvalheiro (Eds.), *Desenvolvimento motor da criança* (pp. 27-33). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Acar, H. (2013). Landscape design for children and their environments in urban context. In M. Özyavuz (Ed.), *Advances in Landscape Architecture (Chap. 12, pp.291-324)*. Croatia: IntechOpen. [doi: 10.5772/55751](https://doi.org/10.5772/55751)
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (Coord.), Sousa, F., Gonçalves, L. L., Medeiros, C., & Carvalhinho, C. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Açores: Secretaria Regional da Educação e Formação/Direção Regional da Educação e Formação. Recuperado em 11 fevereiro, 2018, de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2492/1/Referencial%20CREB.pdf>
- Archer, C. & Siraj, I. (2014). Measuring the quality of movement-play in Early Childhood Education settings: Linking movement-play and neuroscience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 1-22. Recuperado em 02 junho, 2017, de https://www.researchgate.net/publication/271939338_Measuring_the_quality_of_movement-play_in_Early_Childhood_Education_settings_Linking_movement-play_and_neuroscience
- 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.
- Barra, M. (2014). Brincar na Latitude Zero. In C., Tomás & N., Fernandes (Org). *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 131-154). Maringá: EDUEM.
- Barreiros, J., & Cordovil, R. (2014a). Conceitos Fundamentais. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância* (Cap. 1, pp. 5-22). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Barreiros, J., & Cordovil, R. (2014b). Desenvolvimento Motor Inicial. In R. Cordovil, & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância* (Cap. 4, pp. 65-80). Cruz Quebrada: FMH Edições.

- Barreiros, J., & Neto, C. (2015). *O Desenvolvimento Motor e o Género*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa. Recuperado em 11 janeiro, 2018, de https://www.researchgate.net/publication/266467598_O_Developemento_Motor_e_o_Genero
- Barreiros, J., Cordovil, R., & Neto, C. (2014). Mobilidade e Segurança Infantil. In R. Cordovil, & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância* (Cap. 9, pp. 217-246). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Barros, K. M. F. T., Fragoso, A. G. C., Oliveira, A. L. B., Filho, J. E. C., & Castro, R. M. (2003). Do environmental influences alter motor abilities acquisition? A comparison among children from day-care centers and private schools. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 61 (2A), 170-175. Recuperado em 11 janeiro, 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2003000200002
- Bento, G. (2015). Infâncias e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2 (4), 127-140.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas* (Coleção Educadores em Ação). Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2002). A organização do espaço e do tempo – as condições do espaço e do ambiente escolar (0-3 anos). In L. Borràs, *Manual da educação infantil – descoberta de si mesmo* (ol. 2, pp. 163-192). Setúbal: Marina Editores.
- Brazelton, T. (2010). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (12.ªed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Casey, P.H., Whiteside-Mansell, L., Barrett, K., Bradley, R.H., & Gargus, R. (2006). Impact of prenatal and/or postnatal growth problems in low birth weight preterm infants on school-age outcomes: An 8-year longitudinal evaluation. *Pediatrics*, 118 (3), 1078-1086. Recuperado em 11 janeiro, 2018, de <http://pediatrics.aappublications.org/content/118/3/1078>
- Condessa, I. (2006). O movimento criativo. In G. Castro, & M. Carvalho (Coords.), *Actas do Colóquio: A criatividade na educação* (pp.37-52). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Conselho Nacional de Educação (13 de setembro de 2011). Recomendação n. 95/2011 - Educação para o Risco. Diário da República - Série II – 202 de 20 de outubro de 2011, 41659 – 41662. Recuperado em 30 de janeiro de 2018, de <https://dre.pt/application/conteudo/2472447>

- Cook, T., & Hess, E. (2007). What the Camera Sees and from Whose Perspective: Fun Methodologies for Engaging Children in Enlightening Adults. *Childhood*, 14 (1), 29-45. doi: [10.1177/0907568207068562](https://doi.org/10.1177/0907568207068562)
- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (2007, abril). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7 (1), pp. 92-104. Rio de Janeiro: UERJ.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, I. C. & Pequito, P. (2007). "... e aprendemos muitas coisas novas!..." - *Projectos simples... Complexas Aprendizagens* (pp. 115-126). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Decreto-Lei n.º 203/2015 de 17 de setembro de 2015. *Aprova o regulamento que estabelece as condições de segurança a observar na localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respetivo equipamento e superfícies de impacto*. Diário da República - I Série – 182, 8232 – 8240. Recuperado em 28 de janeiro de 2018, de <http://data.dre.pt/eli/dec-lei/203/2015/09/17/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República - I Série – A, 201, 5572 - 5575. Recuperado em 15 de janeiro de 2018, de <https://dre.pt/application/file/a/631751>
- Dempsey, J., & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em educação de infância* (pp.687-724). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Denzin, A. S. (2014). *Significados Construídos por Crianças Sobre Suas Experiências no Projeto "Construindo o Amanhã"*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos – SP, Brasil. Recuperado em 20 de março de 2018, de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2713>
- Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de agosto de 1997. *Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Recuperado em 28 de janeiro de 2018, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc268_97.pdf
- Eickmann, S. H., Lira, P. I., & Lima, M. C. (2002). Desenvolvimento mental e motor aos 24 meses de crianças nascidas a termo com baixo peso. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 60 (3-B), 748-754. Recuperado em 11 janeiro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/anp/v60n3B/a13v603b.pdf>

- Ferreira, R. (2015). Estamos a criar totós de uma imaturidade inacreditável [Entrevista]. *Observador*. Recuperado em 18 janeiro, 2018, de <https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>
- Ferreira, R.W. (2006). *Educação Física Infantil*. Viçosa: CPT.
- Figueiredo, A. (2010). *Espaços do brincar em contextos de infância*. Cadernos de Educação de Infância, 90, pp. 35-37. Lisboa: APEI.
- Figueiredo, A. (2015). Espaços exteriores dos jardins de infância não potenciam desenvolvimento integral das crianças. *Jornal ua_online – Investigação*. Recuperado em 17 janeiro, 2018, de <http://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?lg=pt&c=43275>
- Formiga, C. K. M. R., & Linhares, M. B. M. (2009). Avaliação do desenvolvimento inicial de crianças nascidas pré-termo. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43 (2), 472-480. Recuperado em 11 janeiro, 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342009000200030&script=sci_abstract&tlng=pt
- Gabbard, C. (2008). *Lifelong motor development* (5th ed.). San Francisco: Pearson Benjamin Cummings.
- Gallahue, D. L. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na Educação de Infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3.ªed.). (M. A. Araújo, J. Ribeiro, & J. Silva, Trad.). Brasil: Phorte Editora (Obra original publicada em 2002).
- Gallahue, D.L., & Ozmun, J.C. (1989). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. Madison: Brown & Benchmark
- Gilham, B. (2000). *The Research Interview*. London: Continuum.
- Gill, T. (2010). *Sem Medo - Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, B. (2010, maio/agosto). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 45-46. Lisboa: APEI.
- Graciano, A. R. (2017). *Projecto Pedagógico (2017-2018): "Sala dos Sapinhos"*. Évora: Autor.
- Hanvey, C. E. (2010). Experiences with an outdoor prop box: addressing standards recess. *Young Children*, 65, pp.30-33.
- Haywood, K. M., & Getchell, K. M. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida* (3.ªed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

- HighScope Portugal (2015). Associação. *HighScope Portugal*. Recuperado em 16 fevereiro, 2018, de <http://www.highscope-portugal.org/pt-pt/em-portugal.asp>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. F. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2011a). *Creche - Manual de Processos - Chave* (2.ªed., Ed. rev.). Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P. http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfb347
- Instituto de Segurança Social (2011b). *Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais – Creche*. Recuperado em 10 de janeiro de 2018, de http://www.seg-social.pt/documents/10152/764380/rtes_creche/06fa81f1-3dbf-4788-979c-10e1833a6158
- Jarrett, O. (2003). Recess in Elementary School: What Does the Research Say?. *ERIC Digest*. Recuperado em 22 fevereiro, 2018, de www.ericdigests.org/2003-2/recess.html
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. & Freyberger, A. (Org.) (2012). *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógicas*. Brasília: Ministério da Educação.
- Krebs, R. & Neto, C. (2007). *Tópicos em Desenvolvimento Motor na Infância e Adolescência*. Rio de Janeiro: LECSU.
- Lindquist, G. (2001). Elusive play and its relations to power. *Focaal - European Journal of Anthropology*, 37, 13-23.
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, V. & Pereira, B. (2012). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. In I. Condessa, B. Pereira, & G. Carvalho (Coord.), *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar* (pp. 65-79). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Mairos, O. (2017). Estudo da UTAD vê recreios escolares como "pátios inertes, qual presídio". *RR Renascença*. Recuperado em 18 janeiro, 2018, de http://rr.sapo.pt/noticia/94406/recreios_escolares_transformados_em_patios_inertes_qual_presidio

- Malone, K. & Tranter, P. J. (2003). School Grounds as Sites for Learning: Making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, 9 (3), pp. 283-303. doi: [10.1080/13504620303459](https://doi.org/10.1080/13504620303459)
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, L. (2016, janeiro/abril). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4-5. Lisboa: APEI.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *A Visão panorâmica da Investigação-Ação* (Coleção Infância, 3.ªed). Porto: Porto Editora.
- Migueis, M. R., & Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no Museu do Brincar. In T., Sarmiento, F. I., Ferreira, R., Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (Coleção Infância, cap. VI, pp. 123-144). Porto: Porto Editora.
- Miller, D., Tichota, K., & White, J. (2009). *Young Children Learn Through Authentic Play in a Nature Explore Classroom*. Lincoln: Dimensions Educational Research Foundation.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moyles, J. (2010). *Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed
- NAECS/SDE - National Association of Early Childhood Specialists State Departments Education. (2001). *A Position Statement on Young Children and Recess: Recess and the Importance of Play* (pp. 1-13). Recuperado em 25 janeiro, 2018, de <http://www.peacefulplaygrounds.com/pdf/right-to-recess/recess-importance-of-play.pdf>
- Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Brasil: Editora Sprint.
- Neto, C. (1998). O desenvolvimento da criança e a perspectiva ecológica do jogo. In R. Krebs, F. Copetti, & T. Beltram (Eds.), *Discutindo o Desenvolvimento Infantil* (pp. 161-164). Santa Maria: SIEC.
- Neto, C. (2000). O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens. In C.M.L. - Departamento de Acção Social (Eds.), *Seminário de Tempos Livres: A Criança, o Espaço, a Ideia* (pp. 11-20). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Neto, C. (2001a). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In G. Guedes (Ed.), *Aprendizagem Motora: problemas e contextos* (pp. 193-220). Lisboa: Edições FMH.

- Neto, C. (2001b). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In B. Pereira, A. Pinto (Coord.), *A Escola e a Criança em Risco: Intervir para Prevenir* (pp. 31-51). Porto: Edições ASA.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In D. Rodrigues & C. Neto, *O corpo que (des)conhecemos* (pp.15-30). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2007). A motricidade como expressão do desenvolvimento da criança: algumas notas históricas e pedagógicas. In R. Krebs, & C. Neto (Eds.), *Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência* (pp. 29-46). Rio de Janeiro: Editora Júnior.
- Neto, C. (2017, julho-dezembro). Brincar e ser ativo na escola [Versão eletrônica]. *Revista Diversidades*, 51, 9-17. Recuperado em 14 de fevereiro de 2018, de: http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista%20Diversidades%2051.pdf
- Neves, D. (2016). *Projecto Pedagógico (2016-2017): "Sala dos Peixinhos"*. Évora: Autor.
- NICHD - National Institute of Child Health and Human Development. (2005). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development*, 76 (4), 795–810. Recuperado em 11 de janeiro de 2018, de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2005.00878.x>
- Nogueira, P. (2016). Tim Gill: Crianças no espaço público são grandes ativadoras de comunidades [Entrevista]. *Cidades Educadoras*. Recuperado em 11 março, 2018, de <http://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/tim-gill-criancas-no-espaco-publico-sao-grandes-ativadores-de-comunidades/>
- OSJO. (2016). *Projecto Educativo (Triénio 2016-2019): "Cuidar da Natureza, a nossa Casa comum"*. Évora: Autor.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção* (Coleção Infância, pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (Coleção Infância, 4.ªed., cap. II, pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho e S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (Coleção Infância, cap. I, pp. 11-28). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação* (Coleção Infância, cap. I, pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Palos, A. C. (2002). "Ir lá para quê?..." Concepções e práticas de relação entre famílias e Jardins-de-Infância. In J. Á., Lima (Org.), *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8.ªed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento de crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica*. Da Investigação às Práticas, I (3), 21-43.
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children - Children's Places. *Childhood*, 11 (2), 155-173. [doi: 10.1177/0907568204043053](https://doi.org/10.1177/0907568204043053)
- Rau, M. C. T. D. (2013). *A ludicidade na educação: Uma atitude pedagógica* [Livro eletrónico] (2.ªed.). Curitiba: Ibpx. Recuperado em 28 de julho de 2019, de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57178048/A_LUDICIDADE_NA_EDUCACAO_-_IBPEX_DIGITAL.pdf?1534162902=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_LUDICIDADE_NA_EDUCACAO_IBPEX_DIGITAL.pdf&Expires=1596993216&Signature=ExlKt0sP7DRI9PsCvaaFnfhmtl4jezKm5MMcAPfN30w2Ea4Fb1q08~Kd4OnmG0apwPIj5X8MpSRmVylHe7TDFBb9oRQUWriCrZrZY5v-U-k8r9c2nVra3n5zkkwo1NSjPlgL2nTuB7TTat~eCoadPkX1ipNsA6o8rEnMsK0jTOhwJa1-MuOocVpFCVtiUYlvSycwuYtYqH6b9xKj1f2WYc8iG3q406eKE7N6qBl~6Fj8F~1crMqYiqyu

[JjMGGwq1WABII6hEwdk10UIJKYJYGEJ77LXU1kKuar0KTgM952I2Dk3S6RjvltvXelvCq0AzSwljjHTdeSOUQKxHyvhi-Q_ &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](http://www.repositorio.ufpa.br/bitstream/handle/2011-8/10000/1/JJMGGwq1WABII6hEwdk10UIJKYJYGEJ77LXU1kKuar0KTgM952I2Dk3S6RjvltvXelvCq0AzSwljjHTdeSOUQKxHyvhi-Q_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Reis, P. R. (2008). *Investigar e Descobrir - Atividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.

Sá, E. (2003). *Psicologia dos Pais e do Brincar* (Escola de Pais). Lisboa: Fim de Século Edições.

Santos, M. S. (2010). *A Interdisciplinaridade na Educação Infantil*. Dissertação de Pós-Graduação, Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena – ISE, Alta Floresta, Mato Grosso, Brasil. Recuperado em 11 fevereiro, 2018, de http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20140227105041.pdf

Schepers, W. & Liempd, I. (2010). *Relacionar-se com a Natureza*. *Infância na Europa*, 19, 20-21.

Silva, A. N. B. A. (2007). *Recre(i)ar o espaço escolar: contributos das crianças*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, FCT. Recuperado em 20 janeiro, 2018, de <http://docplayer.com.br/7129968-Recre-i-ar-o-espaco-escolar-contributos-das-criancas.html>

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, I. L. (2011). Das voltas que o projeto dá... *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 118-132. Recuperado em 20 fevereiro, 2018, de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2810/1/Considera%C3%A7%C3%B5es%20 finais.pdf>

Silva, O. P. V. (2002). A importância da família no desenvolvimento do bebé prematuro. *Psicologia: teoria e prática*, 4(2), 15-24. Recuperado em 11 de janeiro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872002000200002&lng=pt&tlng=pt

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na educação* (Vol. III). Lisboa: Instituto Piaget.

Stephenson, A. (2003). *Physical risk-taking: dangerous or endangered? Early Years*, 23 (1), pp.35-43.

Thigpen, B. (2007). Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles. *Zero too three*, 28, 19-23.

Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.

UNICEF Portugal. (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança* (Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e retificada por Portugal em 21 de setembro de 1990). Recuperado em 5 janeiro, 2018, de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf

- Vale, M. J. (2013, janeiro/abril). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (Coleção Educação Pré-Escolar, cap. IV, pp.123-158). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades*. In 3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo (pp.41-48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber(e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente* (7.ªed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Waite, S. (2011). *Children learning outside the classroom. From birth to eleven*. London: Sage Publications Ltd.
- Waller, T. (2011). Adults are essencial. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp.12-22). London: Sage Publications.
- Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- White, J. (2011). Capturing the difference. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- White, R., & V. Stoecklin (n.d). *Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature*. Recuperado em 20 de março de 2018, de www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml
- Wilson, R. (2012). *Nature and Young Children: Encouraging creative play and Learning in natural environments* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Woolley, H., & Lowe, A. (2013). Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape Research*, 38 (1), 53-74.

Xavier, C. (2009). *A Escola e o Desenvolvimento Motor Escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. Recuperado em 15 de janeiro de 2018, de <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/CarmenXavier2009.pdf>

Apêndices

Apêndice I - Exemplos de Planificações semanais em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar



Mestrado em Educação Pré-Escolar – Prática Pedagógica em Creche

Planificação Semanal – Projecção no Tempo

Instituição: _____ Educadora Cooperante: _____

Nome da Aluna: Carina Capitão Janeiro N.º _____ Grupo de Crianças: 17 - 36 meses

Semana de 08/05

a 11/05/2017

Visto: _____

2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
08:30h	Acolhimento / Brincadeiras	08:30h	Acolhimento / Brincadeiras	08:30h	Acolhimento / Brincadeiras	08:30h	Acolhimento / Brincadeiras	08:30h	Tolerância de Ponto - Visita de Sua Santidade o Papa Francisco (Despacho n.º 3772/2017)
09:30h	Reforço da manhã/ Higiene / Planeamento/ Canção do “Bom dia a toda a gente” / Marcação das presenças	09:30h	Reforço da manhã/ Higiene / Planeamento/ Canção do “Bom dia a toda a gente” / Marcação das presenças	09:30h	Adaptação ao meio aquático / Brincadeiras	09:30h	Reforço da manhã/ Higiene / Planeamento/ “Canção “Bom dia a toda a gente” / Marcação das presenças	09:30h	
10:00h	Brincadeira na área de areia e água do colégio	10:00h	Fazer e brincar com massa de cores/ Criar a área do cabeleireiro/ Brincadeiras	10:00h		10:00h	Pintura com pincel no cavalete / Construir um avião de papelão / Brincadeiras	10:00h	
11:00h	Brincadeiras no recreio	11:00h	Brincadeiras no recreio	11:15h	Leitura da história “Os cinco patos”, de Debbie Tarbett	11:00h	Divulgação do projeto sobre a germinação do feijão	11:00h	
11:30h	Almoço	11:30h	Almoço	11:30h	Almoço	11:30h	Almoço	11:30h	
12:30h	Higiene/Sesta	12:30h	Higiene/Sesta	12:30h	Higiene/Sesta	12:30h	Higiene/Sesta	12:30h	
15:00h	Lanche	15:00h	Lanche	15:00h	Lanche	15:00h	Lanche	15:00h	
15:30h	Higiene/Brincadeiras	15:30h	Higiene/Brincadeiras	15:30h	Higiene/Brincadeiras	15:30h	Higiene/Brincadeiras	15:30h	

Observações:

As atividades previstas estão sujeitas a alterações.

Apêndice II - Exemplos de Planificações diárias em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar



**Mestrado em Educação Pré-escolar
Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

2016/2017

Planificação diária cooperada

Dia: 08/05/2017

Horas: 09:30h às
13:00h

Visto:

NOME DA ESTUDANTE: Carina Capitão Janeiro

INSTITUIÇÃO:

EDUCADOR(A) COOPERANTE:

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

- Brincar na área da areia e da água, do colégio;
- Exploração do espaço de jogo e recreio do colégio.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR E RESPETIVOS INDICADORES

DE AVALIAÇÃO:

- **Atividade em grande grupo - Brincar na área da areia e da água, do colégio:**
 - ⇒ Procurar ou esconder conchas na areia – (Explorar objetos);
 - ⇒ Encher e esvaziar recipientes – (Espaço);
 - ⇒ Desenvolver o jogo social – (Representação criativa).

Indicadores de avaliação:

 - ⇒ Encontra ou esconde conchas na areia;
 - ⇒ Enche com as mãos/pá um recipiente com areia/água e esvazia-o;
 - ⇒ Procura a companhia de um par e brinca a seu lado.
- **Tempo de exterior - Exploração do espaço de jogo e recreio, do colégio:**
 - ⇒ Explorar o espaço envolvente e os equipamentos que favorecem o movimento - (Movimento);
 - ⇒ Expressar iniciativa, escolhendo para onde quer ir – (Sentido de si próprio);
 - ⇒ Interagir com os colegas e a equipa pedagógica – (Relações sociais).

Indicadores de avaliação:

 - ⇒ Anda/corre pelo espaço;
 - ⇒ Utiliza os equipamentos lúdicos do recreio;
 - ⇒ Comunica algo ao adulto ou com um ou mais colega(s).

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

- **10:00h – Atividade em grupo - Brincar na área da areia e da água, do colégio:**

Antecipadamente, vou deslocar-me à referida área, para dispor os materiais necessários para a brincadeira, em particular, a piscina insuflável para a água, os

objetos flutuadores (rolhas, tampas), ancinhos, pás, baldes de plástico. Também irei retirar os panos de proteção dos dois tanques areia e esconder algumas conchas.

Juntamente com a equipa pedagógica apoiaremos as crianças no trajeto até à área da areia e da água, que está localizada no r/c do colégio.

Neste espaço, pretende-se que as crianças brinquem, enchendo e despejando vários tipos de recipientes com areia/água, façam pequenas construções de areia, descubram e escondam as conchas e interajam entre si. No decorrer das brincadeiras irei observar, interagir e/ comunicar com as crianças, percebendo se estão envolvidas ou não. Realizarei alguns registos fotográficos das atividades, que me serão úteis, para mais tarde analisar o envolvimento das crianças.

Pelas 11:00h, eu ou a educadora cooperante pediremos às crianças para arrumarem os materiais no saco, para se dirigimos para o parque do colégio (espaço de jogo e recreio).

Seguidamente encaminharemos as crianças para o parque, enquanto a auxiliar de ação educativa [] fica a limpar a respetiva área, depois regressará à sala para distribuir os catres e preparar o almoço.

- **11:00h – Tempo de exterior - Exploração do espaço de jogo e recreio, do colégio:**

Neste espaço, as crianças têm à sua disposição um escorrega com vários túneis e espaços para esconder, deslizar e trepar. Poderão ainda andar de balancés, triciclos, explorar este espaço livremente (correr, andar e observar o céu, os pássaros, os aviões), comunicar com os colegas e os elementos da equipa pedagógica.

Ao longo deste momento, ajudarei e incentivarei as crianças mais novas a treparem e deslizarem, para o escorrega, irei brincar com as crianças, caso queiram que participe nas suas brincadeiras, e comunicarei com elas, p.e: sobre aquilo que observam e comentam (conversa de dar-e-receber).

Assim que, eu e a educadora nos tivemos de ausentar para a reunião com a Professora Dra. Ana [], as crianças permanecerão neste espaço, ficando a auxiliar de ação educativa [] e a voluntária [] responsáveis por vigiarem e interagirem com o grupo.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

- **Recursos Materiais:** Recipientes de plástico; conchas, baldes, ancinhos e pás de plásticos, piscina insuflável, copos de plástico, garrafas de água, tampas (detergentes, champôs, garrafas de água, garrafões, iogurtes).
- **Recursos Humanos:** Estagiária, educadora de infância cooperante, auxiliares de ação educativa, voluntária e crianças.



Mestrado em Educação Pré-escolar
Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar
2017/2018
Planificação diária da rotina pedagógica

Semana: 30/11/2017

Visto:

NOME DA ESTUDANTE: CARINA CAPITÃO JANEIRO

INSTITUIÇÃO:

IDADES DO GRUPO: 3 AOS 5 ANOS

EDUCADOR(A) COOPERANTE:

10:30h - Visita à esquadra da Polícia de Segurança Pública, no âmbito do Projeto sobre a Polícia de Segurança Pública – PSP e da vontade das restantes crianças

Esta proposta partiu do interesse das crianças, quando íamos desenvolver outras propostas e passávamos, em frente, à esquadra da PSP, as mesmas demonstravam curiosidade em ver os carros “da polícia” e em espreitar para dentro da esquadra.

Iniciou-se assim, o Projeto de Investigação sobre a Polícia (PSP), quando estávamos a planificar o projeto, o B (4:2), a M (4:8) e o S (3:9), verbalizaram que queriam ir visitar a esquadra e encontrarem respostas, para as suas perguntas.

Pelas 10:20h, juntamente com a equipa educativa reúno as crianças pedindo-lhes que, às mais velhas para darem a mão, a outro(a) amigo(a) mais novo, e formem um “comboio”.

Ao longo do trajeto até à PSP e no regresso ao colégio, os elementos da equipa educativa vão “dar a mão”, a um grupo de crianças. Isto é, a educadora cooperante acompanhará as primeiras crianças do “comboio”. Eu ficarei responsável pelas crianças que irão estar a seguir, por fim a auxiliar de ação educativa vai supervisionar as últimas crianças do “comboio”. No decorrer da visita, pretendo que as crianças interajam com os/as agentes da PSP, percebam a sua profissão, façam as suas perguntas e participem nas propostas.

Pelas 11:20h, visto que o colégio é muito próximo da PSP irei pedir aos/às agentes da PSP, para nos acompanharem até ao colégio. Deste modo, as crianças poderão observar em “ação” a profissão dos/das agentes da PSP.

11:30h - Registo sobre a visita à esquadra da Polícia de Segurança Pública:

Individualmente, irei pedir a uma criança, para comunicar algo relacionado com a visita desta manhã à PSP, registando por

Intencionalidade educativa:

- Identificar e apropriar conhecimentos relacionados com a profissão da Polícia de Segurança Pública -> **Área do Conhecimento do Mundo – Componente da Abordagem às Ciências – Conhecimento do Mundo Social;**
- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa -> **Área de Formação Pessoal e Social – Componente da Consciência de si como aprendiz.**

Indicadores de avaliação:

- Expressa conhecimentos sobre a referida profissão;
- Questiona os/as agentes com as suas curiosidades.

Intencionalidade educativa:

- Verbalizar palavras/frases relacionadas com fotografias e acontecimentos vividos neste dia - **Área de Expressão e Comunicação –Domínio da**

<p>escrito as suas verbalizações, que juntamente com os registos fotográficos, completarão o registo documentado da visita.</p> <p>Enquanto, as restantes crianças desenvolverão atividades individuais autónomas (jogos de mesa e desenhos), com o apoio da equipa educativa.</p>	<p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Componente da Comunicação Oral.</p> <p>Indicadores de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diz palavras/frases sobre aquilo que observa ou acontecidos que experienciou neste dia.
<p>13:30h - Momento de animação - Leitura da história “O Grande Assalto ao Queijo”, de Tim Warnes;</p> <p>Quando, regressarmos à sala, peço às crianças para se sentarem no tapete, dizendo-lhes <i>“Hoje, vou ler-vos uma história, mas antes de começar, vamos cantar a canção “Sapatos de veludo”.</i></p> <p>Num primeiro momento, será feita a pré-leitura, mostro-lhes a capa do conto, deixando-as observarem as ilustrações e registo alguns dos seus comentários. Em seguida, explorarei com o grupo, alguns aspectos paratextuais (capa, contracapa, título e o nome do(a) escritor(a)).</p> <p>Começo a leitura da história, que aborda a temática do medo, ou seja, todos termos medo de alguma coisa; da coragem e da ingenuidade. No decorrer da leitura, farei ligações às ilustrações, uma vez que são um bom apoio, para a compreensão da mancha gráfica. Ao longo da leitura, pretendo responder aos feedbacks das crianças, aos seus comentários sobre as ilustrações ou algo relacionado com a história.</p> <p>Terminaremos este momento dizendo a frase <i>“Vitória, Vitória acabou-se a história!”.</i></p> <p>Concluirei esta proposta, com o momento de pós-leitura, fazendo com as crianças o balanço das suas ideias iniciais, confrontando-as com as suas ideias, após a leitura da história, anotando algumas das suas comunicações.</p>	<p>Intencionalidade educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar a história, mostrando prazer e satisfação -> Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Componente do Prazer e motivação para ler e escrever; - Relatar acontecimentos com sequência e clareza no discurso -> Área de Expressão e Comunicação – Componente da Comunicação Oral. <p>Indicadores de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstra prazer e satisfação durante a leitura da história. - Consegue comunicar verbalmente, utilizando pelo menos uma frase, alguns aspetos/acontecimentos que achou relevantes.
<p>14:30h – Visita à exposição “Uma fresta de possibilidade, duas colecções em diálogo”:</p> <p>Pelas 14:30h, com a colaboração da equipa educativa, reúno o grupo, pedindo-lhe que às crianças mais velhas para darem a mão a outro(a) amigo(a) mais novo, e formem um “comboio”.</p> <p>Ao longo do trajeto até à FEA e no regresso ao colégio, os elementos da equipa educativa vão “dar a mão”, a um grupo de crianças. Isto é, a educadora cooperante acompanhará as primeiras crianças do “comboio”. Eu ficarei responsável pelas</p>	<p>Intencionalidade educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa -> Área de Formação Pessoal e Social – Componente da Consciência de si como aprendente; - Apreciar uma diferente manifestação de artes visuais, particularmente, obras de arte presentes na exposição -> Área de Expressão e

<p>crianças que irão estar a seguir, por fim a auxiliar de ação educativa vai supervisionar as últimas crianças do “comboio”.</p> <p>Também, irei estar atenta às comunicações das crianças, pois podem surgir questões/observações, que mais tarde poderei integrar no planeamento e “ampliar” os seus conhecimentos.</p> <p>Na FEA seremos recebidos por uma responsável do Serviço Educativo, nomeadamente, a Marisa que nos irá mostrar e guiar pela referida exposição.</p>	<p>Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais.</p> <p>Indicadores de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faz descobertas e comunica-as com o grupo, durante o percurso e no final do visionamento; - Demonstra satisfação e curiosidade pelas obras expostas.
<p>Após a visita – Momento de animação - Piquenique (Jardim das Casas Pintadas), na Fundação Eugénio de Almeida – Évora</p> <p>Assim que, terminámos de observar a exposição, comunico às crianças que vamos fazer o nosso piquenique. O mesmo, irá decorrer no Jardim das Casas Pintadas, na FEA, sendo conhecido por ser um local histórico, que privilegia a arte e a natureza.</p> <p>Será um lugar onde as crianças podem lanchar, partilhar alguns alimentos com os/as colegas, apreciarem a natureza e os pormenores que as rodeiam.</p> <p>Às 16:30h, iremos voltar para o colégio.</p>	<p>Intencionalidade educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com outros no processo de aprendizagem, partilhando ideias e aprendizagens experienciadas ou que está a vivenciar -> Área de Formação Pessoal e Social – Componente da Consciência de si como aprendente; - Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza, respeito pelo ambiente e explora os espaços verdes envolventes -> Área do Conhecimento do Mundo – Componente da Abordagem às Ciências – Conhecimento do Mundo Social e Conhecimento do mundo físico e natural. <p>Indicadores de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros; - Demonstra preocupações com o meio ambiente (p.e. apanhar lixo do chão), desfruta e aprecia os espaços verdes e o contacto com a natureza.

Apêndice III - Guião de Entrevista das Educadoras de Infância Cooperantes

Guião de entrevista

Bloco	Objetivos	Questões
1- Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> – Introduzir o tema; – Justificar a entrevista. 	
2- Identificação do(a) entrevistado(a)	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecer a formação; – Conhecer o percurso profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> – Para começar gostaria de saber qual o seu grau académico? – Tem outra formação além da referida? – Há quantos anos exerce a sua profissão como Educador(a) de Infância? – Quais os modelos curriculares que já trabalhou/utilizou no seu percurso profissional? – Atualmente, que modelo curricular fundamenta a sua prática educativa? Qual foi o principal motivo para elegê-lo?
3- Características da sala de creche/ educação pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> – Compreender algumas características da sala de creche; – Perceber os tipos de materiais presentes naquele espaço, que promovam o desenvolvimento motor das crianças; – Conhecer aspetos positivos e negativos da sala, para um bom desenvolvimento motor do grupo de crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> – A sala onde desenvolve as suas funções é ampla, possibilitando o desenvolvimento global das crianças, especificamente a nível motor? – Que tipo de materiais existem nessa sala, que favorecem o desenvolvimento motor das crianças? – Quais os materiais, que sugeria para a sua sala, de modo a fortalecer o desenvolvimento motor do seu grupo? – Tendo em consideração o desenvolvimento global das crianças, que aspetos positivos e negativos realça desse espaço?
4- Utilização dos espaços exteriores do colégio	<ul style="list-style-type: none"> – Entender a usabilidade dos espaços exteriores do colégio; 	<ul style="list-style-type: none"> – Que espaços exteriores do colégio utiliza com frequência? – As suas planificações incluem atividades nos espaços exteriores do colégio?

	<ul style="list-style-type: none"> – Compreender se a prática pedagógica do(a) educador(a) de infância privilegia os espaços exteriores do colégio; – Saber as áreas de conteúdos mais abordadas nos espaços exteriores do colégio. 	<ul style="list-style-type: none"> – Quais são as áreas de conteúdo mais exploradas por si nestes espaços?
5- Espaço de jogo e recreio do colégio	<ul style="list-style-type: none"> – Inferir se o(a) educador(a) de infância privilegia o contato com a natureza; – Perceber se o(a) educador(a) de infância tem noções básicas de segurança, para avaliar um espaço de jogo e recreio; – Depreender se o(a) educador(a) de infância sabe que tipo de materiais podem favorecer o desenvolvimento motor das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> – O espaço de jogo e recreio inclui elementos da natureza? Caso a resposta seja: Sim - Refira alguns exemplos desses elementos. Não - Devido a essa escassez de recursos naturais proporciona ao seu grupo de crianças saídas ao exterior do colégio, que envolvam o contato espaços verdes? – Considera que o espaço de jogo e recreio é apropriado para as crianças? Porquê? – Na sua opinião, quais são os impedimentos e potencialidades neste espaço? – Como avalia globalmente este espaço ao nível da segurança das crianças, atendendo à seguinte escala: <i>[Risco elevado de acidente; Pouco seguro; Seguro; Muito seguro]</i> – Justifique a sua avaliação. – Os materiais existentes no espaço de jogo e recreio respeitam os critérios de segurança, na sua opinião? – Caso existisse a possibilidade de intervenção neste espaço, quais seriam as suas sugestões?
6- Finalizar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> – Concluir o tema 	<ul style="list-style-type: none"> – Antes de nos despedirmos quer acrescentar algo relevante a esta entrevista?

Entrevista

Boa Tarde, chamo-me Carina Janeiro sou aluna do Mestrado de Educação Pré-Escolar (3ºAno), lecionado na Universidade de Évora. No âmbito do Relatório Final de Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, designado *“Ludicidade e aprendizagens no espaço exterior”*, encontro-me a recolher dados de profissionais de educação infantil, para mais tarde analisá-los e realizar as devidas conclusões.

Esta entrevista tem como objetivo entender como são aproveitados pedagogicamente os espaços exteriores em creche, tendo em consideração as suas potencialidades e impedimentos de utilização.

Os dados inscritos nesta entrevista irão proceder ao anonimato.

1. Para começar gostaria de saber qual o seu grau académico?
 - 1.1. Tem outra formação além da referida?
 - 1.2. Há quantos anos exerce a sua profissão como Educador(a) de Infância?
 - 1.3. Quais os modelos curriculares que já trabalhou/utilizou no seu percurso profissional?
 - 1.4. Atualmente, que modelo curricular fundamenta a sua prática educativa? Qual foi o principal motivo para elegê-lo?

2. A sala onde desenvolve as suas funções é ampla, possibilitando o desenvolvimento global das crianças, especificamente a nível motor?
 - 2.1. Que tipo de materiais existem nessa sala, que favorecem o desenvolvimento motor das crianças?
 - 2.2. Quais os materiais, que sugeria para a sua sala, de modo a fortalecer o desenvolvimento motor do seu grupo?
 - 2.3. Tendo em consideração o desenvolvimento global das crianças, que aspetos positivos e negativos realça desse espaço?

3. Que espaços exteriores do colégio utiliza com frequência?
 - 3.1. As suas planificações incluem atividades nos espaços exteriores do colégio?
 - 3.2. Quais são as áreas de conteúdo mais exploradas por si nestes espaços?

4. O espaço de jogo e recreio inclui elementos da natureza?

Caso a resposta seja:

- **Sim** - Refira alguns exemplos desses elementos.

- **Não** - Devido a essa escassez de recursos naturais, proporciona ao seu grupo de crianças saídas ao exterior do colégio, que envolvam o contato espaços verdes?

4.1. Considera que o espaço de jogo e recreio é apropriado para as crianças? Porquê?

4.2. Na sua opinião, quais são os impedimentos e potencialidades neste espaço?

4.3. Como avalia globalmente este espaço ao nível da segurança das crianças, atendendo à seguinte escala:

Risco elevado de acidente	Pouco seguro	Seguro	Muito seguro
---------------------------	--------------	--------	--------------

4.3.1. Justifique a sua avaliação.

4.5. Os materiais existentes no espaço de jogo e recreio respeitam os critérios de segurança, na sua opinião?

4.6. Caso existisse a possibilidade de intervenção neste espaço, quais seriam as suas sugestões?

5. Antes de nos despedirmos quer acrescentar algo relevante a esta entrevista?

Obrigada pela sua disponibilidade e atenção. Certamente a sua ajuda foi indispensável, para a recolha de dados do referido relatório.

Apêndice IV - Guião de Entrevista da Coordenadora Pedagógica

Guião de entrevista

Bloco	Objetivos	Questões
1- Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> – Introduzir o tema; – Justificar a entrevista. 	
2- Identificação do(a) entrevistado(a)	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecer a formação; – Conhecer o percurso profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> – Para começar gostaria de saber qual o seu grau académico? – Tem outra formação além da referida? – Há quantos anos exerce a sua profissão como Educador(a) de Infância/Professora? – Está a exercer funções de coordenadora há quanto tempo? – Quais os modelos curriculares que já trabalhou/utilizou no seu percurso profissional?
3- Características da sala de creche	<ul style="list-style-type: none"> – Compreender algumas características da sala de creche; – Perceber os tipos de materiais presentes naquele espaço, que promovam o desenvolvimento motor das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> – Na sua opinião as salas do colégio são amplas, possibilitando o desenvolvimento global das crianças, especificamente a nível motor? – Os tipos de materiais existentes nas salas, favorecem o desenvolvimento motor das crianças?
4- Utilização dos espaços exteriores do colégio	<ul style="list-style-type: none"> – Entender se o(a) coordenador(a) está atento à usabilidade dos espaços exteriores do colégio; – Saber se o(a) coordenador(a) organiza atividades, que promovam o contato com a natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> – Os(as) educadores(as) de infância utilizam frequentemente os espaços exteriores do colégio, para potencializarem aprendizagens interdisciplinares? Que tipo de atividades? – Como coordenadora do colégio organiza atividades em contato com a natureza? Que tipo de atividades? – Acha relevante as crianças fazerem as suas aprendizagens integradas num espaço, que privilegia a natureza? Porquê?

<p>5- Espaço de jogo e recreio do colégio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir se o(a) coordenador(a) de infância privilegia o contato com a natureza; - Perceber se o(a) coordenador(a) tem noções básicas de segurança, para avaliar um espaço de jogo e recreio; - Depreender se o(a) coordenador(a) sabe que tipo de materiais podem favorecer o desenvolvimento motor das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - O espaço de jogo e recreio inclui elementos da natureza? <p>Caso a resposta seja:</p> <p>Sim - Refira alguns exemplos desses elementos.</p> <p>Não - Devido a essa escassez de recursos naturais proporciona ao seu grupo de crianças saídas ao exterior do colégio, que envolvam o contato espaços verdes? - Considera que o espaço de jogo e recreio é apropriado para as crianças? Porquê? - Na sua opinião, quais são os impedimentos e potencialidades neste espaço? - Como avalia globalmente este espaço ao nível da segurança das crianças, atendendo à seguinte escala: <i>[Risco elevado de acidente; Pouco seguro; Seguro; Muito seguro]</i> - Justifique a sua avaliação. - Os materiais existentes no espaço de jogo e recreio respeitam os critérios de segurança, na sua opinião? - Caso existisse a possibilidade de intervenção neste espaço, quais seriam as suas sugestões? </p>
<p>6- Finalizar a entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concluir o tema 	<ul style="list-style-type: none"> - Antes de nos despedirmos quer acrescentar algo relevante a esta entrevista?

Entrevista

Boa Tarde, chamo-me Carina Janeiro sou aluna do Mestrado de Educação Pré-Escolar (3ºAno), lecionado na Universidade de Évora. No âmbito do Relatório Final de Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, designado “*Ludicidade e aprendizagens no espaço exterior*”, encontro-me a recolher dados de profissionais de educação infantil, para mais tarde analisá-los e realizar as devidas conclusões.

Esta entrevista tem como objetivo entender como são aproveitados pedagogicamente os espaços exteriores em creche e jardim de infância, tendo em consideração as suas potencialidades e impedimentos de utilização.

Os dados inscritos nesta entrevista irão proceder ao anonimato.

1. Para começar gostaria de saber qual o seu grau académico?
 - 1.1. Tem outra formação além da referida?
 - 1.2. Há quantos anos exerce a sua profissão como Educador(a) de Infância/Professora?
 - 1.3. Está a exercer funções de coordenadora há quanto tempo?
 - 1.4. Quais os modelos curriculares que já trabalhou/utilizou no seu percurso profissional?

2. Na sua opinião as salas do colégio são amplas, possibilitando o desenvolvimento global das crianças, especificamente a nível motor?
 - 2.1. Os tipos de materiais existentes nas salas, favorecem o desenvolvimento motor das crianças?

3. Os(as) educadores(as) de infância utilizam frequentemente os espaços exteriores do colégio, para potencializarem aprendizagens interdisciplinares? Que tipo de atividades?
 - 3.1. Como coordenadora do colégio organiza atividades em contato com a natureza? Que tipo de atividades?
 - 3.2. Acha relevante as crianças fazerem as suas aprendizagens integradas num espaço, que privilegia a natureza? Porquê?

4. O espaço de jogo e recreio inclui elementos da natureza?

Caso a resposta seja:

 - **Sim** - Refira alguns exemplos desses elementos.

- **Não** - Devido a essa escassez de recursos naturais, que alternativas o colégio encontrou para as crianças terem contato com espaços verdes? Porque razão existem poucos espaços verdes no colégio?

5. Considera que o espaço de jogo e recreio é apropriado para as crianças? Porquê?

5.1. Na sua opinião, quais são os impedimentos e potencialidades neste espaço?

5.2. Como avalia globalmente este espaço ao nível da segurança das crianças, atendendo à seguinte escala:

Risco elevado de acidente	Pouco seguro	Seguro	Muito seguro
---------------------------	--------------	--------	--------------

5.2.1. Justifique a sua avaliação.

5.3. Os materiais existentes no espaço de jogo e recreio respeitam os critérios de segurança, na sua opinião?

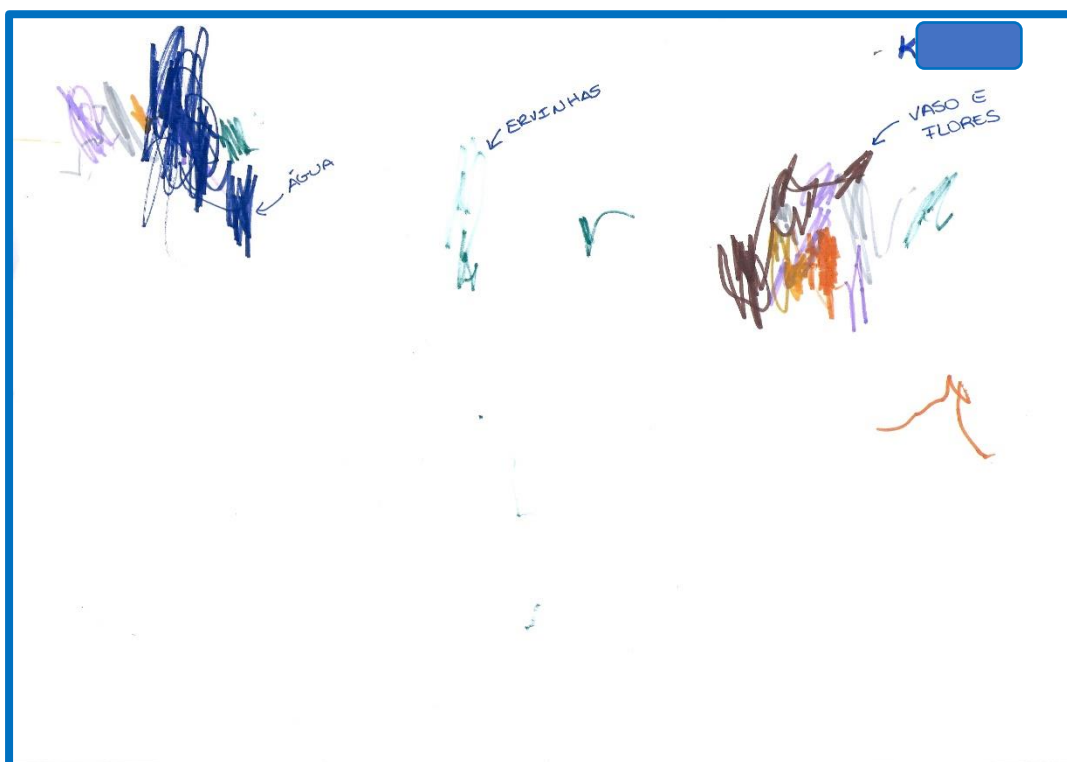
5.4. Caso existisse a possibilidade de intervenção neste espaço, quais seriam as suas sugestões?

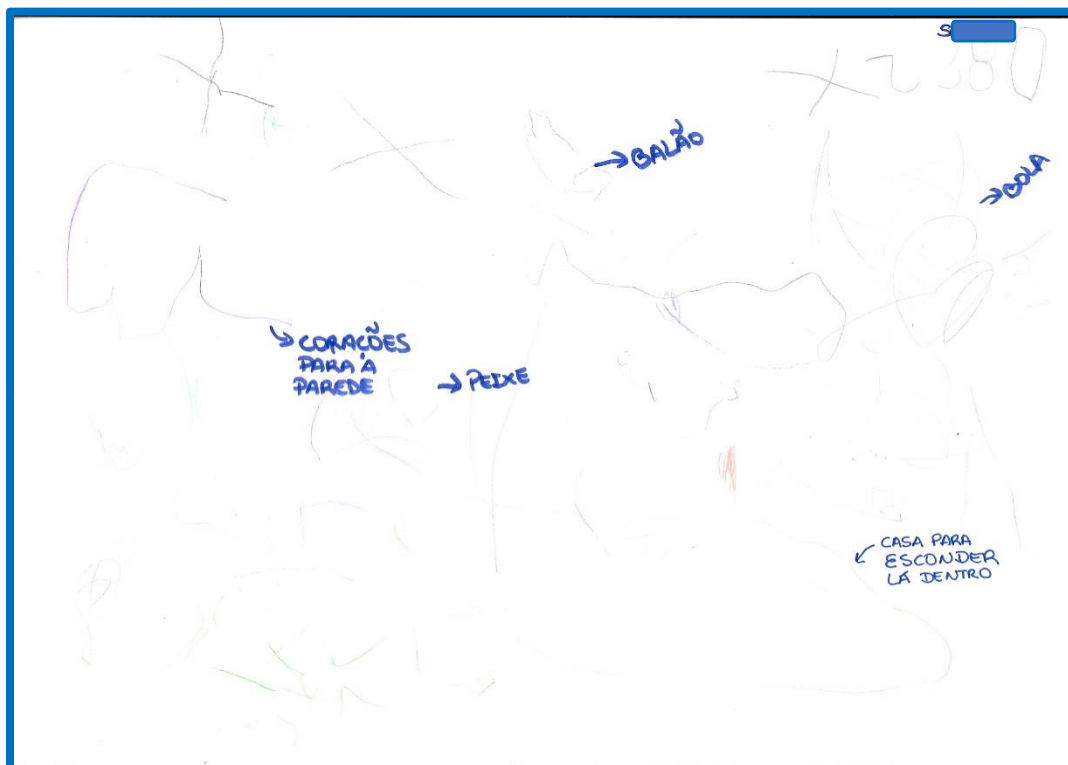
6. Antes de nos despedirmos quer acrescentar algo relevante a esta entrevista?

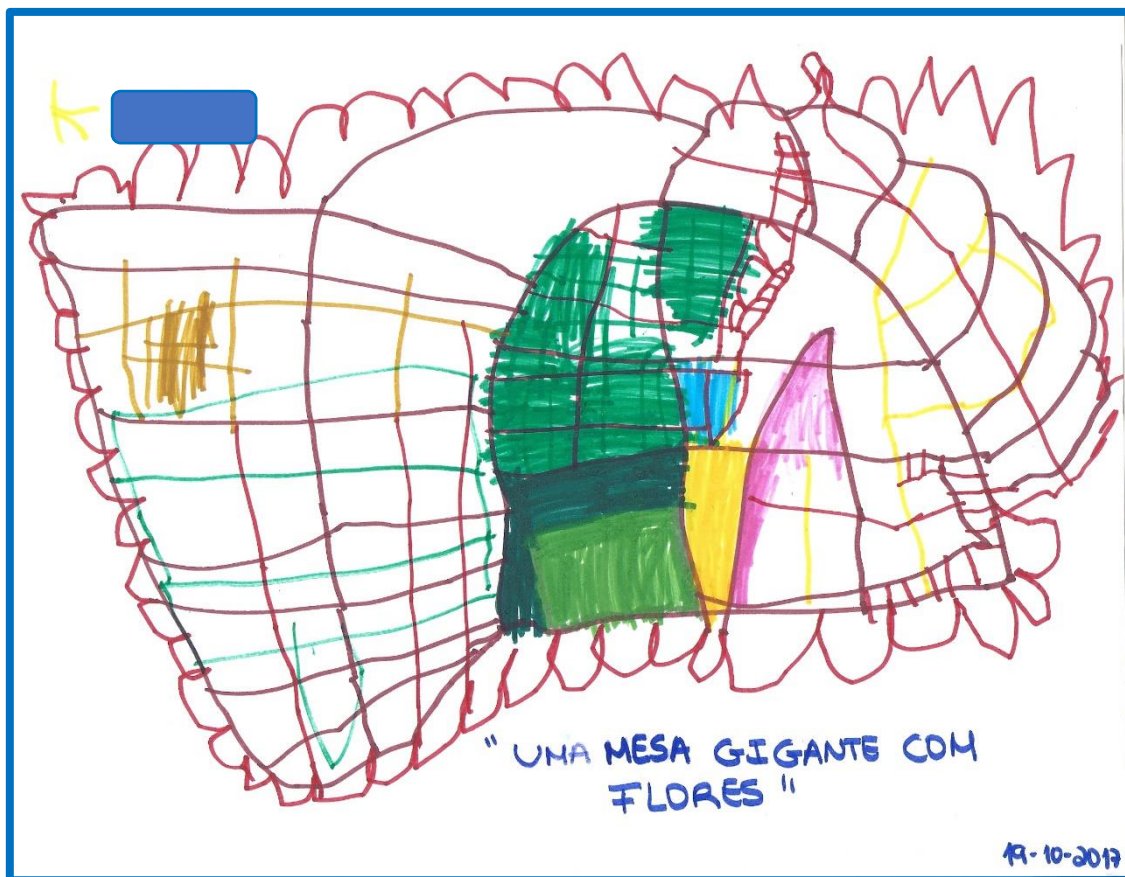
Obrigada pela sua disponibilidade e atenção. Certamente a sua ajuda foi indispensável, para a recolha de dados do referido relatório.

Apêndice V - Alguns desenhos das ideias das crianças para o projeto do Pátio de Cimento









Anexos

MOVEMENT/PLAY – Item 1 – Espaço e recursos

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1. As crianças usufruem de poucas oportunidades de experiências de movimento-jogo.</p> <p>1.2. Espaço pequeno para a criança se movimentar/mexer.</p> <p>1.3. Predominam as rotinas diárias</p> <p><i>(Nota: Revela-se importante ler as notas – de esclarecimentos e questões – anexadas)</i></p>		<p>3.1. As crianças têm acesso a algum espaço interior que permite/potencia o movimento (a).</p> <p>3.2. Alguns recursos encorajam os(as) bebês/ crianças a se deslocarem/movimentarem de diferentes maneiras (b).</p> <p>3.3. As crianças têm acesso, diariamente, a espaços do exterior que permitem o movimento (c).</p>		<p>5.1. Espaço suficiente no interior para as crianças se movimentarem de diferentes formas: gatinhar, rastejar, rolar, girar e cair (d).</p> <p>5.2. Os espaços e os recursos são de fácil acesso para as crianças. (Por exemplo: está ao mesmo nível, não tem barreiras arquitetônicas para as crianças com deficiência ou mobilidade reduzida.).</p> <p>5.3. Diversidade de atividades desafiantes, que decorrem ao ar livre e permitem um forte envolvimento físico das crianças no jogo (e).</p>		<p>7.1. A diversidade de atividades oferecidas, em paralelo com a organização dos recursos e ambientes fomenta a autonomia, uma participação espontânea, em atividades do movimento individuais, com pares e adultos (f).</p> <p>7.2. Existe diversidade de equipamentos e recursos, que se encontram de fácil acesso para as crianças usarem quando querem, ou precisam, no interior e no exterior (g).</p>

Adaptado Carol Archer: Early Years Advisory Teacher April 2012

MOVEMENT/PLAY – Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1. A equipa educativa raramente se movimenta com as crianças.</p> <p><i>(Nota: Revela-se importante ler as notas – de esclarecimentos e questões – anexadas)</i></p>		<p>3.1. A equipa educativa acompanha, às vezes, o movimento/jogo das crianças no espaço interior (a).</p> <p>3.2. A equipa educativa encoraja/estimula as crianças a se movimentarem de várias formas no espaço interior e no espaço exterior.</p> <p>3.3. Pelo menos um dos membros da equipa educativa participa nos momentos de movimento/jogo.</p>		<p>5.1. A equipa educativa participa/colabora com a criança nos seus movimentos, seguindo o seu exemplo e respondendo de formas inovadoras, apresentando, regularmente, propostas inovadoras de usar o equipamento (b).</p> <ul style="list-style-type: none"> - A equipa educativa está disposta a reunir-se com as crianças no chão em propostas de movimento. - A equipa educativa estimula as crianças mais paradas – menos agitadas – a movimentarem-se. - A equipa educativa inserem/incluem as crianças com necessidades educativas especiais. <p>5.2. As crianças envolvem-se em propostas de movimento diversificadas,</p>		<p>7.1. As crianças são incentivadas a expressar-se livremente através do movimento. Os adultos reconhecem, compreendem e valorizam a relevância do movimento do corpo, observando com atenção, promovendo e apoiando formas criativas e inovadoras de movimento.</p> <p>7.2. Atividades que estimulam o interesse das crianças pelo movimento são promovidas, pelo menos, uma vez por ano, como por exemplo: visitas a</p>

				<p>incluindo as mais vigorosas e específicas (c), de uma forma autónoma, com ou sem os colegas, no espaço exterior ou no espaço interior.</p> <p>5.3. A equipa educativa partilha informações relativas ao movimento/jogo com as famílias das crianças (d).</p> <p>5.4. O movimento é reconhecido, promovido e assegurado pelos adultos, sendo considerado determinante para o desenvolvimento das crianças (e).</p> <p>5.5. A maioria dos adultos participa em workshops/conferências que têm como temática o movimento. Os adultos alargam o conhecimento e compreensão através da leitura.</p>		<p>espetáculos de dança acrobática, visitas de especialistas, entre outras.</p> <p>7.3. São promovidas oportunidades, aos familiares das crianças, de compreender o que se considera movimento, bem como a relevância do movimento face ao crescimento e desenvolvimento das crianças (f).</p> <p>7.4. A equipa educativa expandem os seus conhecimentos, acerca do movimento, através de leituras adicionais e frequentando outros cursos nesta área.</p>
--	--	--	--	--	--	--

Adaptado Carol Archer: Early Years Advisory Teacher April 2012

MOVEMENT/PLAY – Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1. O(A) educador(a) não observa atividades de movimento das crianças.</p> <p>1.2. Não há planeamento escrito onde se encontrem incluídas propostas de movimento.</p> <p><i>(Nota: Revela-se importante ler as notas – de esclarecimentos e questões – anexadas)</i></p>		<p>3.1. A equipa educativa faz observações do envolvimento das crianças em atividades de movimento (a).</p> <p>3.2. As observações são registadas nos portefólios das crianças, e às vezes são utilizadas no planeamento (b).</p>		<p>5.1. A equipa educativa observa, regularmente, as respostas específicas das crianças perante atividades de movimento, no espaço exterior e no espaço interior. Observam e respondem às necessidades dos bebés e das crianças (c).</p> <p>5.2. Os planos são escritos de acordo com as observações feitas, com os interesses e necessidades específicas de movimento de cada criança.</p> <p>5.3. Os familiares e os profissionais partilham observações de crianças envolvidas em atividades de movimento em casa e na instituição.</p> <p>5.4. Os portefólios das crianças incluem o seu progresso ao nível do movimento, jogos, fotos e/ou observações escritas.</p>		<p>7.1. A equipa educativa tem conhecimentos nesta área – incorporam um planeamento específico de atividades de movimento, baseado nas observações, no espaço exterior e no espaço interior, nos interesses e necessidades das crianças.</p> <p>7.2. As propostas de movimento, também, são projetadas para as crianças com necessidades específicas, e escritas nas planificações.</p> <p>7.3. As observações dos familiares são incluídas no</p>

				<p>planeamento e avaliação das propostas de movimento.</p> <p>Outros profissionais de saúde – como terapeutas ocupacionais, entre outros – que trabalhem com as crianças são também incluídos no planeamento e avaliação.</p>
--	--	--	--	---

Adaptado Carol Archer: Early Years Advisory Teacher April 2012

Notas para Esclarecimento - Subescala de Jogo de Movimento:

Item 1 - Espaço e recursos

Observe: A segurança em termos de adequação e condição de espaço e equipamento se aplica a todos os itens acima.

Tapetes e superfícies de amortecimento devem estar disponíveis para atividades de queda em ambientes fechados e exteriores.

O equipamento em todas as áreas deve ser seguro para que as principais causas de lesões graves sejam minimizadas.

Os adultos devem-se juntar às crianças nas suas explorações, ou estar perto para garantir que estejam seguros. Todas as atividades com bebés e crianças devem ser realizadas com o seu consentimento.

As atividades de movimento-jogo incluem bebés em costas e de barrigas, empurrando as mãos enquanto estão em barriga, rolando, rastejando e puxando-se para cima. Mais tarde, as crianças vão escalar, saltar, equilibrar, balançar, correr, girar até cair, pendurar de cabeça para baixo saltar, empurrar e puxar itens pesados, e cair:

(a) "Algum espaço" significa que aproximadamente 25% do espaço disponível na sala está disponível, para movimentação em ambientes fechados.

(b) "Alguns recursos" significa que pelo menos três tipos diferentes de recursos estão acessíveis para crianças da seguinte lista:

- Para bebés: almofadas e tapetes macios em área definida, pequenas bolas macias, bolas de corpo grande, lycra, cachecóis de chiffon, túnel, tapetes, varas de carnaval, cone de fiação rasa, ginásio infantil com escorrega, escada e túnel.
- Para bebés e crianças que parecem imóveis ou relutantes em se envolver em atividades de movimento, os adultos precisarão oferecer oportunidades diárias.
- Para crianças pequenas e infantis: caixas de papelão, cobertor espacial, tubos, almofadas, bolas pequenas e macias, bolas de corpo grande, lycra, elásticos de algodão grande, varas de carnaval, varas de fita, cachecóis de chiffon, túneis, cone de fixação, equipamento de equilíbrio, ginásio com escorrega, escada e túnel; e tapetes.

(c) "Acesso ao exterior" significa pelo menos uma hora por dia, em uma configuração aberta por quatro horas por dia, e proporcional para configurações abertas por mais horas.

(d) "Espaço interior suficiente" significa que pelo menos 50% do espaço disponível na sala está disponível para atividades de movimento.

(e) Muitas atividades desafiadoras significam que mais de três dos seguintes tipos de equipamentos estão acessíveis, para pelo menos metade das crianças usarem, de uma vez a partir do seguinte:

- Para bebês: espaço para bebês em suas costas e barrigas, túneis para rastejar, cone, formas de jogo suave para escalar e pular, material de lycra para bebês balançarem, ginásio infantil com escadas, escorregas e túnel. (Os adultos também podem balançar os bebês nos seus braços, segurar bebês de cabeça para baixo).
- Para crianças pequenas e crianças de berçário: cone, escorrega, balanço, quadros e escadas, trampolim, barras de macaco, paredes de escalada, quadros de escalada, árvores para escalar, equipamentos para saltar, equipamentos para equilibrar, balançar, puxão de guerra, escalando sobre e sob os corpos adultos, relva, trampolim, e troteiras e tijolos.
- Equipamentos estacionários e portáteis atendem a este padrão. Para dar crédito, esses tipos de equipamentos precisam ser usados por uma parcela substancial do dia.

(f) A diversidade de atividades significa que aproximadamente 5 a 7 atividades são acessíveis e têm espaço disponível para que:

- Bebês: pode estar de costas e barriga no chão, rolar, rastejar, escalar, deslizar, girar, pular, pendurar de cabeça para baixo, empurrar e puxar.
- Crianças pequenas e infantis: podem correr, pular, girar, rolar, rastejar, pendurar, escorregar, balançar, escalar, pular, balançar, cair, empurrar e puxar ou transportar objetos pesados.

(g) "Uma ampla gama de equipamentos e recursos" inclui recursos suficientes, para que as crianças se envolvem em diversas atividades – descritas acima.

Questões:

1. Com que frequência as crianças usam os recursos disponíveis?
2. Existe espaço interior disponível para o movimento, quando o tempo está ruim?

Item 2 - Adultos envolvidos em movimento com crianças

(a) "Às vezes" significa pelo menos uma vez por semana.

(b) "Regularmente" significa aproximadamente 3 a 5 vezes por semana.

(c) "Atividades vigorosas":

- Para bebês: sendo jogado ao ar, balançando o bebê nos braços, barriga, rastejando, rolando, escalando, segurando o bebê de cabeça para baixo.
- Crianças pequenas e infantis: pendurados em quadros, ou barras de macaco, girando e caindo, puxando, empurrando, carregando coisas pesadas, arrastamento, escalada, saltos e corrida.

(d) Por exemplo, pelo menos dois dos seguintes são compartilhados com pais / cuidadores: folheto de jogos de movimento para pais; reunião com os pais / cuidadores para discutir a jogos de movimento e os benefícios para seus filhos; o DVD *Moving, Learning e Growing* será mostrado em uma reunião de pais; exibe um portfólio da criança envolvida em atividades de movimento, explicando os benefícios.

(e) Isso inclui juntar as crianças em seus movimentos, exibir fotos do envolvimento das crianças em atividades de movimento, fazer folhetos com crianças sobre suas atividades de movimento.

(f) Os pais recebem o DVD para levar para casa em empréstimo; os pais levam para casa uma cópia do folheto do movimento para os pais, os recursos dos empréstimos dos pais para levar para casa para usar com seus filhos / filhos em atividades de movimento, discutir com os pais as maneiras como seus filhos / filhos gostam de se transformar em casa e no ambiente com vista a oferecer oportunidades para desenvolver seus interesses e esquemas.

Questões:

1. Com que frequência faz atividades de movimento com as crianças?
2. Usa música nas atividades de movimento? Algumas crianças / adultos usam instrumentos musicais à medida que outras crianças se movem e dançam?
3. Realizou alguma reunião de pais sobre o jogo de movimento, para mães ou pais, ou ambos?

Item 3 - Planejamento para movimento-jogo a partir de observações das crianças

- (a) "Alguns" significa cerca de uma vez por mês, para pelo menos uma criança.
- (b) "Às vezes" significa pelo menos uma vez por semana, e descrita na planificação.
- (c) "Regularmente" significa uma vez por quinze dias para bebês, uma vez por mês para crianças pequenas, e crianças maiores, com registo escrito no portfólio da criança e na folha de planeamento.

Questões:

1. Quantos membros da equipa pedagógica participam nos exercícios ou jogos de movimento?
2. As atividades de movimento estão descritas na sua planificação, a cada semana?
3. Com que frequência planeia o movimento ou propostas de jogo, para todo o grupo, pequenos grupos, e especificamente para uma criança?

Traduzido de:

Archer, C. & Siraj, I. (2014). Measuring the quality of movement-play in Early Childhood Education settings: Linking movement-play and neuroscience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 1-22. Recuperado em 02 junho, 2017, de https://www.researchgate.net/publication/271939338_Measuring_the_quality_of_movement-play_in_Early_Childhood_Education_settings_Linking_movement-play_and_neuroscience