



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

Os espaços exteriores como espaços de aprendizagem –
Compreender o seu potencial

Glória Daniela Malheiro dos Reis



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Glória Daniela Malheiro dos Reis

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

Os espaços exteriores como espaços de aprendizagem –
Compreender o seu potencial

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Joana Oliveira
Doutora Margarida Alves

Fevereiro de 2022

AGRADECIMENTOS

Uma etapa que termina e uma nova que recomeça. Inúmeras pessoas fizeram parte deste sonho, um sonho que com trabalho, esforço e dedicação foi concretizado.

Um agradecimento especial ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo, nomeadamente à Escola Superior de Educação.

Agradeço à Professora Joana Oliveira e à Professora Ana Margarida por todos os ensinamentos, respeito, carinho e atenção que me deram ao longo deste caminho.

Às Educadoras Cooperantes, Professores Cooperantes e Técnicas Operacionais de Educação também muito obrigada por todas as partilhas de ensinamentos, conselhos e ajudas.

À minha família que foi o meu principal apoio, fizeram-me acreditar que tudo é possível, basta querer. De forma particular quero agradecer aos meus pais e irmão que me deram sempre todo o apoio em tudo o que eu precisei, estiveram sempre ao meu lado e foram um grande apoio neste percurso.

Ao meu namorado que sempre acreditou em mim e no meu sonho e sempre me fez acreditar que ia conseguir chegar ao meu objetivo.

Um obrigada às minhas amigas Paula, Filipa e Ana Rosa que estiveram sempre comigo, a alegrar e a motivar-me ao longo de todo este caminho com a suas palavras.

Um especial agradecimento a todas as crianças que fizeram parte deste caminho, sem elas nada disto poderia ser possível, vão ficar para sempre no meu coração.

Estas foram as principais pessoas que estiveram em todos os momentos e tornaram tudo isto possível!

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, num jardim de infância do concelho de Viana do Castelo e está dividido em 3 partes. A parte I consiste na caracterização do contexto de pré-escolar e no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a parte II é constituída pelo trabalho de investigação e a parte III é a reflexão final.

O trabalho investigativo do relatório final teve como objetivos principais (i) caracterizar os espaços exteriores do Jardim de Infância e (ii) conhecer as perceções de educadoras de infância sobre o seu potencial enquanto espaço de aprendizagem. Os participantes deste estudo foram 5 educadoras de infância e a perceção de observação de uma educadora estagiária.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram uma grelha de observação de espaços exteriores (Bento, 2020), assim como entrevistas semiestruturadas, individuais a educadoras de infância do jardim de infância onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

A Análise de dados foi a junção das observações utilizadas na grelha de observação e as entrevistas realizadas às educadoras de infância. Os resultados mostraram que o espaço exterior do jardim de infância onde decorreu esta investigação pode beneficiar de uma intervenção de forma a melhorar e alterar alguns dos seus espaços, estruturas e ligações entre o meio exterior e interior. Percebeu-se também que já foram feitas melhorias ao longo do tempo, no entanto, por falta de ajudas monetárias, o espaço ainda não se encontra totalmente finalizado, consoante as ideias das educadoras. Em suma, este estudo conclui que este espaço precisa de ser intervencionado para que seja um espaço totalmente adequado a esta faixa etária, criando momentos de maiores aprendizagem e autonomia.

Palavras-Chave: Espaço Exterior, natureza, brincar no exterior, elementos naturais.

ABSTRACT

This report was developed in the Supervised Teaching Practice inserted in the Master in Pre-School Education and Primary School Teaching at the Viana do Castelo School of Education, in a kindergarten in Viana of the Castle and is divided into 3 parts, with part I being the characterization of the pre-school context and in the context of the 1st cycle of basic education, part II is constituted by the research work and part III is the reflection Final.

The investigative work of the final report had as main objectives (i) to characterize the outdoor spaces of the kindergarten and (ii) to understand the perceptions of kindergarten teachers about their potential as a learning space. The participants in this study were kindergarten teachers (female) and the perception of observation was a trainee educator.

The data collection instruments used were an outdoor observation grid (Bento, 2020), as well as semi-structured individual interviews with kindergarten teachers, where the Supervised Teaching Practice took place.

Data analysis was the combination of observations used in the observation grid and interviews carried out with kindergarten teachers. The results showed that the outdoor space of the kindergarten where this investigation took place can benefit from an intervention in order to improve and change some of its spaces, structures and connections between the exterior and interior environment. It was also noticed that improvements have been made over time, however, due to the lack of monetary support, the space is not yet fully finalized according to the educators' ideas. In short, this study concludes that this space needs to be intervened so that it is a space totally suitable for this age group, creating moments of greater learning and autonomy.

Keywords: Outdoor classroom, nature, outdoor play, natural elements.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	III
ABSTRACT	V
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE TABELAS	XI
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	XIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	3
CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	5
Caraterização do meio local	5
Caraterização do Agrupamento e do Jardim de Infância	5
Caraterização da sala de atividades e rotinas	8
Caraterização do grupo	14
Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar	16
CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	19
Caraterização meio local	19
Caraterização do Agrupamento	19
Caraterização da escola	19
Caraterização da sala de atividades	22
Caraterização do grupo	23
Percurso da intervenção educativa no 1.º CEB	24
CAPÍTULO II – O ESTUDO	29
Enquadramento do estudo	31
Contextualização e pertinência do estudo	31
Fundamentação teórica	33
Desenvolvimento da criança em idade pré-escolar	33
Conceito de brincar	35
Importância de brincar	36
Contributo do brincar para o desenvolvimento holístico da criança	37
Motivos pelos quais as crianças não brincam	38
Consequências destes aspetos e da pandemia no desenvolvimento da criança	39
Importância do brincar livre em espaços exteriores	39
Brincar na natureza	40

Benefícios de brincar na natureza.....	41
O espaço exterior como potenciador de aprendizagens e brincadeiras no JI.....	41
O recreio.....	42
Aprendizagens que podem ser feitas no espaço exterior.....	43
Resumo de estudos existentes nesta temática.....	44
Metodologia.....	47
Opções metodológicas.....	47
Participantes do estudo.....	49
Métodos e instrumentos de recolha de dados.....	49
Calendarização do estudo.....	53
Procedimentos da análise de dados.....	54
Apresentação e discussão dos dados.....	56
Caraterização dos espaços exteriores.....	56
Discussão dos dados.....	82
Conclusões.....	85
Limitações do estudo e sugestões de investigação.....	86
CAPÍTULO III - REFLEXÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	87
Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	89
Referências Bibliográficas.....	93
ANEXOS.....	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Espaço Exterior (a, b e c)	7
Figura 2 Horta (a e b).....	7
Figura 3 Sala (a, b e c).....	8
Figura 4 Área da colagem	9
Figura 5 Armário da colagem	9
Figura 6 Área de pintura.....	10
Figura 7 Área dos jogos de mesa.....	10
Figura 8 Área da biblioteca.....	11
Figura 9 Área do faz de conta.....	11
Figura 10 Área dos jogos de construção	12
Figura 11 Placares (a e b)	13
Figura 12 Placar exterior	13
Figura 13 Espaço exterior (a e b).....	20
Figura 14 Planta da sala 1.º CEB.....	23
Figura 15 Fases do desenvolvimento motor, segundo Gallahue e Ozmun (2005)	34
Figura 16 Espaço exterior (a e b).....	57
Figura 17 Arrumação dos fatos e calçado de chuva (a e b)	60
Figura 18 Zona de brincadeira com rodas (a e b).....	62
Figura 19 Cobertura.....	64
Figura 20 Árvores baixas	64
Figura 21 Árvores altas.....	65

Figura 22 Vestuário de chuva (a e b).....	65
Figura 23 Cuidar da horta (a e b).....	66
Figura 24 Pavimento de terra/rajado.....	68
Figura 25 Pavimento de casca de pinheiro	68
Figura 26 Pavimento de borracha	69
Figura 27 Pavimento de areão	69
Figura 28 Pavimento de cimento	70
Figura 29 Estrutura do escorrega	71
Figura 30 Estrutura faz de conta	71
Figura 31 Troncos e escorrega	72
Figura 32 Casinha de madeira	72
Figura 33 Mesas fixas no exterior	72
Figura 34 Canteiro das aromáticas (a e b).....	73
Figura 35 Pintura em cima dos troncos.....	74
Figura 36 Porcos da Índia	74
Figura 37 Pneus	75
Figura 38 Baloços.....	75
Figura 39 Conto no exterior	78
Figura 40 Cultivo de legumes	78
Figura 41 Gráfico de observação	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Horário de funcionamento do Jardim de Infância	6
Tabela 2 Horário da turma 1.º CEB	21
Tabela 3 Calendarização das fases do estudo.....	53
Tabela 4 Aparência global e identidade (Bento, 2020).....	56
Tabela 5 Dimensão (Bento, 2020)	58
Tabela 6 Acessibilidade (Bento, 2020)	59
Tabela 7 Manutenção e segurança (Bento, 2020)	63
Tabela 8 Oportunidades de ação (Bento, 2020)	67
Tabela 9 Estilo do adulto e rotinas (Bento, 2020).....	76

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AEC - Área Extracurricular

CEB - Ciclo do Ensino Básico

E1 - Educadora 1

E2 - Educadora 2

E3 - Educadora 3

E4 - Educadora 4

E5 - Educadora 5

INE - Instituto Nacional de Estatística

JI - Jardim de Infância

PES - Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, desenvolveu-se o presente relatório. Este encontra-se dividido em capítulos e secções.

No primeiro capítulo apresenta-se a caracterização do contexto onde decorreu a PES, em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Nesse seguimento são descritas características específicas dos agrupamentos a que pertence o jardim de infância e a escola básica, assim como a sala de atividades e o grupo de crianças alvo de intervenção.

No segundo capítulo descreve-se a pertinência do estudo e as questões de investigação. Segue-se a fundamentação teórica assim como a metodologia utilizada no estudo, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise de dados. Contém ainda a apresentação dos resultados, a discussão e as conclusões.

O terceiro e último capítulo é composto por uma reflexão global da PES, como uma análise e interpretação da prática.

O presente relatório descreve o estudo desenvolvido, organizado em dois estudos. O primeiro estudo, é realizado através de uma grelha de observação dos espaços exteriores. O segundo apresenta um conjunto de dados obtidos de entrevistas realizadas às educadoras do jardim de-infância.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No presente capítulo apresenta-se a caracterização do contexto e o percurso educativo referentes às duas etapas da PES. A primeira parte é composta pela caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar e a segunda parte pela caracterização do contexto do 1.º CEB.

A apresentação dos contextos educativos está distribuída por diferentes partes, ou seja, é apresentada a caracterização do meio local, caracterização do agrupamento e da escola. São caracterizadas também as rotinas, o grupo e descreve-se o percurso de intervenção educativo em cada um dos contextos.

Caraterização do meio local

O contexto educativo onde decorreu a PES integra-se numa das 27 freguesias do concelho de Viana do Castelo. O concelho de Viana do Castelo situa-se a litoral norte de Portugal Continental, na província do Minho. Geograficamente é delimitado a norte pelo concelho de Caminha e a Sul pelos concelhos de Esposende e Barcelos, a este pelo concelho de Ponte de Lima e a Oeste pelo Oceano Atlântico. Segundo os censos realizados em 2011, o distrito de Viana do Castelo conta com um total de 88 725 habitantes.

A freguesia onde o Jardim de Infância está inserido conta com uma área total de 11 86km² e com 25 375 habitantes (INE, 2011).

Caraterização do Agrupamento e do Jardim de Infância

A primeira etapa da PES decorreu num Jardim de Infância (JI), inserido num agrupamento de escolas do concelho de Viana do Castelo, que se divide em quatro escolas básicas e dois jardins de infância.

O JI apresenta um horário de atividade letiva e um horário de componente de apoio à família ou prolongamento de horário. A atividade letiva (Tabela 1) funciona das 9h

às 11h45m e das 13h30m às 15h30m, enquanto a atividade não letiva funciona das 8h às 9h, das 11h45m às 13h30m e das 15h30m às 18h.

Tabela 1

Horário de funcionamento do Jardim de Infância

Horário	Atividades
8h - 9h	Acolhimento
9h – 11h 45m	Parte da manhã
11h 45m – 13h 30m	Pausa para almoço
13h 30m – 15h 30m	Parte da tarde
15h 30m – 18h	Prolongamento

O JI tem um total de 90 crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos. O edifício tem um piso e apresenta quatro salas, cinco casas de banho, um refeitório, uma cozinha, um gabinete para as educadoras, uma biblioteca e um polivalente utilizado para as sessões de Educação Física e nas atividades no horário do prolongamento.

O polivalente é um espaço amplo de boa iluminação. Está preparado com materiais didáticos tais como arcos, cones, bolas, bancos suecos, túneis, entre outros. É nesta área que é feito o acolhimento das crianças nas primeiras horas da manhã.

O JI dispõe de áreas exteriores (Figura 1) distribuídas por 4 espaços, tais como escorrega, mesas, casinha, caixa de areia, troncos, baloiços, trapézios. Todos estes materiais podem ser utilizados pelas crianças para brincarem livremente. Devido ao Sars-CoV-2, este espaço é utilizado de forma rotativa entre as 2 bolhas formadas pelos grupos 1 e 2 e os grupos 3 e 4 de forma que nunca se cruzem.

Figura 1

Espaço Exterior (a, b e c)



(a)

(b)

(c)

No exterior também existe uma horta pedagógica (Figura 2), composta por 4 canteiros e uma estufa. O espaço contém instrumentos de agricultura, regadores, entre outros.

Figura 2

Horta Pedagógica (a e b)



(a)



(b)

Esta horta surgiu no âmbito de um projeto da Missão Continente a que a escola concorreu e de que se tornou vencedora. Este espaço veio trazer uma mais-valia para as crianças na medida em que permite que estes façam as suas próprias plantações e sementeiras, assim como tenham presente diariamente o contacto direto com a natureza.

O pessoal docente é constituído por quatro educadoras de infância responsáveis por cada uma das salas e uma educadora coordenadora responsável pelo bom funcionamento do JI.

Relativamente ao pessoal não docente, é constituído por quatro assistentes operacionais, três técnicas operacionais e duas cozinheiras.

Caraterização da sala de atividades e rotinas

A sala (Figura 3) onde decorreu a PES é uma sala com um espaço adequado para o número de crianças que o grupo inclui. É um espaço amplo com uma boa iluminação natural e encontra-se equipada com quatro radiadores de aquecimento central.

Figura 3

Sala dividida em vários espaços (a, b e c)



(a)



(b)



(c)

As mesas estão organizadas em três grupos. Cada cadeira possui a foto de uma criança da sala para que estas possam identificar o seu próprio lugar. Ao longo do dia, as crianças utilizam as mesas para diversos momentos, sejam estes propostos pela educadora, em grande grupo ou pequenos grupos, ou para a realização de atividades inseridas nas áreas de desenho, modelagem, colagem e jogos de mesa.

A sala está dividida em oito áreas, sendo elas: a área da colagem (Figura 4), nesta área as crianças têm um armário (Figura 5) onde tem ao seu dispor tesouras, revistas, jornais, elementos naturais como bolotas, folhas, paus, entre outros elementos, assim como diferentes tipos de cola (líquida e de “batom”).

Figura 4

Área da colagem



Figura 5

Armário da colagem



A área da pintura (Figura 6) tem um cavalete onde é possível estarem duas crianças ao mesmo tempo a fazer a pintura. Cada um dos lados tem 5 recipientes para colocar a tinta e os respetivos pincéis, as folhas para a pintura são fornecidas pela educadora ou pelas auxiliares, as folhas são geralmente de dimensão A3.

Figura 6

Área de pintura



A área dos jogos de mesa (Figura 7) é auxiliada por uma estante com caixas compostas por diferentes tipos jogos, todos estes jogos estão acessíveis às crianças.

Figura 7

Área dos jogos de mesa



A área da biblioteca (Figura 8), tem alguns livros, em bom e médio estado, tem também um tapete onde as crianças se podem sentar para fazer as suas leituras ou reverem os livros.

Figura 8

Área da biblioteca



A área do faz de conta (Figura 9) é composta por uma cozinha que está equipada com um frigorífico, banca de cozinha, forno, utensílios de cozinha como panelas, tachos, assim como com fruta, comida de plástico.

Na mesma área também existe o quarto, que tem uma cama e um armário com roupas e sapatos para os bonecos e também para as crianças vestirem sempre que quiserem.

Figura 9

Área do faz de conta



Existe também uma área com um quadro de giz, onde todas as manhãs se regista a data.

A sala tem também uma área de jogos de construção (Figura 10) que é auxiliada por um armário com várias caixas com os diferentes tipos de materiais de construção.

Figura 10

Área dos jogos de construção



Na sala existem alguns armários com material lúdico-pedagógico, material para trabalhos manuais e sistemas de arrumação para os trabalhos das crianças.

Cada local de arrumação está identificado com a fotografia de cada uma delas. Nas paredes da sala também existem cinco placares (Figura 11) para exposição dos trabalhos que vão sendo realizados pelas crianças e um de carácter informativo relacionado com o grupo.

Figura 11

Placares (a e b)



(a)



(b)

No exterior da sala é visível um placar (Figura 12) com trabalhos realizados pelas crianças associados a diferentes temáticas.

Figura 12

Placar exterior



Quanto às rotinas, a auxiliar da sala realiza o acolhimento das crianças, ajudando-as a trocar os sapatos, a desinfetar as mãos e a vestir a bata. Depois das crianças vestirem a

bata, dirigem-se para a sala e colocam a presença num quadro para esse efeito. Após colocarem a presença brincam nas áreas cerca de 30 minutos.

Por volta das 9h 30m as crianças sentam-se na manta com a educadora e iniciam as habituais rotinas:

1. Cantam a canção dos bons dias;
2. Fazem a eleição do chefe do dia, para isso, a criança que foi o chefe no dia anterior retira do quadro a sua fotografia e entrega-a à educadora. De seguida a educadora retira, de forma aleatória, uma fotografia sem que ninguém veja quem é.
3. As crianças fazem perguntas à educadora de forma a descobrirem quem é o novo chefe.
4. O chefe do dia realiza a contagem das crianças estão na sala naquele momento indicando quantas crianças são do sexo feminino e quantas do sexo masculino.

Após as rotinas terminarem, são realizadas atividades orientadas pela educadora para o dia. Por volta das 10h 30m as crianças vão lavar as mãos e comem o lanche da manhã (fruta) e meio pão e vão para o recreio. Caso o tempo seja de chuva as crianças calçam as galochas e vestem os fatos de chuva com a ajuda da educadora e das auxiliares.

A partir das 11h as crianças regressam retiram os fatos e as galochas e voltam à sala e realizam atividades orientadas pela educadora ou brincam nas áreas até às 11h40m, de seguida lavam as mãos e vão para a cantina. Depois da hora de almoço as crianças voltam à sala às 13h15m e realizam atividades orientadas pela educadora até as 15h depois vão lavar as mãos e lancham (leite e pão).

Às 15h30m algumas crianças são entregues aos pais, outras dirigem-se para o prolongamento.

Caraterização do grupo

O grupo era composto por 20 crianças, no entanto uma das crianças teve de desistir e o grupo ficou com 19 crianças no total. O grupo de crianças é composto por 7 crianças do

sexo feminino e 12 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos: uma das crianças tem 6 anos, treze têm 5 anos e quatro têm 4 anos.

É um grupo heterogéneo relativamente ao seu desenvolvimento cognitivo e pessoal. As crianças mais novas apresentam um desenvolvimento quase ao mesmo nível das crianças mais velhas. As atividades desenvolvidas foram sempre adaptadas de forma a serem adequadas a todas as crianças.

As crianças mostram-se sempre muito participativas e interessadas na realização das atividades apresentadas, mantendo-se muito empenhadas e ativas na sua execução. As atividades que são realizadas em grande grupo também são bem-sucedidas e as crianças mostram-se sempre curiosas e interessadas em realizá-las.

Na área da Formação Pessoal e Social, as crianças têm capacidade de se identificar a si e aos outros como pertencentes ao grupo e como iguais. No que diz respeito às necessidades básicas, demonstram-se autónomos, exceto quando é necessário vestir os fatos da chuva e calçar as galochas.

Na área da Expressão e Comunicação, no domínio da educação física, a maior parte das crianças mostra alguma dificuldade no bloco dos deslocamentos e equilíbrios (saltar a pés juntos ou num só pé), no entanto este aspeto é trabalhado a fim de ser melhorado ao longo das sessões. No domínio da educação artística, no subdomínio das artes visuais, o grupo progride de forma notória. Relativamente ao subdomínio de drama, grande parte do grupo recorre à área do quarto ou à área da cozinha para atividades de faz de conta. No subdomínio da música, as atividades propostas são realizadas de forma empenhada e com interesse. Por fim, no subdomínio da dança, as crianças apresentam maior interesse pela dança livre criada por elas mesmas.

No domínio da Linguagem Oral e Escrita, a maioria das crianças fala de forma perceptível e tem capacidade de criar um discurso completo, tendo apenas duas crianças dificuldades na fala, uma devido a gaguez, tornando mais difícil de entender o seu discurso e outra com dificuldade em criar um discurso coerente. A maioria das crianças sabe escrever o seu nome sem dificuldade.

No domínio da Matemática o grupo revela facilidade na associação numérica até 10. Quanto à representação numérica o grupo apresenta algumas dificuldades, no entanto, conseguem resolver problemas de contagem, problemas de processo e problemas envolvendo conjuntos e padrões. Algumas crianças conseguem fazer contas de adição e subtração com facilidade.

Na área do Conhecimento do Mundo, as crianças estão cientes da importância da separação dos resíduos pelos diferentes ecopontos presentes na sala, realizando todos os dias atividades com o lixo sobrando dos seus lanches. Mostram sempre interesse e empenho na realização de atividades experimentais. As plantações e o cuidado da horta pedagógica da escola também é do interesse das crianças.

Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar

A PES decorreu no JI ao longo de treze semanas. As três primeiras semanas foram de observação e as outras dez de implementação alternada com o par pedagógico. Duas dessas semanas foram intensivas o que quer dizer que implementamos cinco dias quando o habitual eram três.

As três semanas de observação foram muito importantes porque permitiram criar uma relação com o grupo de forma que estes ficassem familiarizados connosco e nos integrassem no seu dia a dia escolar. Permitted conhecer o grupo, o seu nível de desenvolvimento, as rotinas e quais os pontos de maior interesse por parte das crianças. Ao longo destas semanas foi-nos dada oportunidade de intervir e de participar nas implementações e atividades desenvolvidas pela educadora o que nos permitiu começar a compreender as rotinas e perceber a reação e de que forma as crianças se estavam a adaptar à nossa presença.

A primeira semana de implementação foi marcada pela semana do S. Martinho. Na área do conhecimento do mundo as crianças conheceram elementos da natureza tais como o ouriço, castanha, folha de castanheiro e casca do tronco do castanheiro, na área da matemática abordou-se a representação e comunicação do pensamento matemático, as simetrias. Na área de expressão e comunicação a linguagem oral trabalhou-se o

desenvolvimento do vocabulário e do discurso, realizando diálogos sobre a temática. Na área de expressões e comunicação, nas artes visuais desenvolveram-se atividades de forma a trabalhar a expressividade através de experimentações. No domínio da educação motora realizaram-se atividades de deslocamentos e equilíbrios e perícias e manipulações.

A segunda semana foi marcada pelas plantações na horta pedagógica da escola. Na área do conhecimento do mundo físico e natural foram explorados diferentes tipos de semente e a compreensão de que para a semente germinar precisa de vários elementos, exploração da terra, como se semeia uma semente e a exploração de novas técnicas. Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a comunicação oral foi trabalhada de forma a criar o hábito da leitura incentivando as crianças a expor as suas ideias. No domínio da educação motora foram trabalhadas as perícias e manipulações e o jogo. No domínio da educação artística no subdomínio da música foi trabalhado a elaboração de improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando recursos sonoros.

A terceira semana foi marcada pela semana dos reis. Na área do conhecimento do mundo foi dado a conhecer as estações do ano nomeadamente o inverno, os frutos da época, diferentes sabores e texturas. No domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais, ocorreu a exploração dos diferentes materiais. Na área de expressão e comunicação usaram a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. No domínio da educação motora foram trabalhados o jogo e as regras de jogo.

A quarta semana foi marcada pela temática da paz na área de expressão e comunicação. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita foi trabalhada a compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação, no conhecimento do mundo, a sua simbologia e a sua história, exploração da criatividade, o uso natural da linguagem com diferentes propósitos e funções, desenvolvimento do raciocínio e a concentração, e o uso da leitura e a escrita com diferentes funcionalidades na atividade. Na área de formação pessoal e social, o domínio da educação artística e subdomínio das artes visuais

foi trabalhado desenvolvimento da motricidade fina. No domínio da educação motora foram trabalhados os jogos e regras de jogo.

Em suma, ao longo destas semanas optou-se por desenvolver atividades que fossem desafiantes e enriquecedoras de forma que as crianças se desenvolvessem a nível cognitivo, pessoal, emocional e psicomotor.

Todos estes aspetos foram sendo conquistados ao longo das semanas sendo notória a evolução das crianças desde o primeiro momento.

CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Caraterização meio local

O contexto educativo onde decorreu a PES também se localiza numa freguesia do concelho de Viana do Castelo. Esta freguesia contém diversas infraestruturas nomeadamente a indústria, a pesca, a hotelaria, o comércio, a igreja paroquial, a praia, locais para a prática de desportos náuticos e aquáticos e espaços para a realização de arraiais minhotos. É composta também por alojamentos familiares, escolas e uma linha ferroviária.

Caraterização do Agrupamento

A segunda etapa da PES decorreu numa escola básica de 1.º CEB num agrupamento de escolas do concelho de Viana do Castelo.

O agrupamento integra um agregado de estabelecimentos de ensino público sendo constituído por dez jardins de infância, doze escolas básicas do 1.º CEB, três escolas de 2.º e 3.º ciclos e uma escola de ensino secundário. A sede do agrupamento é a única escola que tem o ensino secundário e o 2.º e 3.º ciclos.

O agrupamento é composto por professores, assistentes operacionais, psicóloga e técnicos de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Caraterização da escola

A escola é do tipo P3 adaptado e está em bom estado de conservação pois foi restaurada recentemente. A zona circundante é caracterizada por edifícios em betão armado, contrastando com vivendas.

A escola integra o pré-escolar e o 1.º CEB, contém um piso térreo composto por três salas de pré-escolar com um hall comum, três casas de banho, uma adequada à faixa etária das crianças do pré-escolar, uma outra às crianças do 1.ºCEB e uma para adultos, uma lavandaria, um refeitório, uma sala de professores, e um polivalente, uma sala de computadores e biblioteca e também uma sala para o prolongamento de horário assim

como um pátio. O piso superior contém três salas de 1.º CEB, duas casas de banho e um hall comum às três salas com mesas de apoio para os alunos.

Uma das salas do 1.º CEB está equipada com quadro interativo, as restantes têm um projetor móvel. Todas as salas têm um computador. Na biblioteca existem diversos livros adequados à faixa etária das crianças, computadores, um quadro e um conjunto de mesas.

O espaço exterior (Figura 13) é composto por um amplo espaço de areia, campo de futebol, estruturas como baloiços e escorregas, mesa de ténis, casa de madeira, uma horta pedagógica. Também tem um espaço coberto para que nos dias mais chuvosos as crianças possam brincar abrigadas.

Figura 13

Espaço exterior (a e b)



(a)



(b)

A escola está equipada com diversos materiais didáticos. Para a área curricular de matemática, nomeadamente para o domínio da geometria e medida, existem materiais como transferidores, compassos, sólidos e formas geométricas, *Polydron*, blocos lógicos, ábacos e instrumentos de medida de comprimento e massa. Relativamente à área de português a escola tem dominós com diferentes temáticas: masculino e feminino,

singular e plural; placas com letras manuscritas e de imprensa, maiúsculas e minúsculas, um loto de leitura e um jogo de cartas para estimular a criatividade e a leitura. Na área de estudo do meio a escola tem material de laboratório para atividades experimentais, contém mapas e material sobre o sistema solar.

Na área de expressão físico motora existe uma diversidade de materiais, como bolas de diferentes tamanhos, arcos, cones, pinos, argolas, cordas, colchões, andas e raquetes.

O grupo educativo é composto por duas educadoras de educação pré-escolar, três professores de 1.º ciclo, 3 professores de AEC e também uma docente de ensino especial, uma psicóloga, 3 assistentes operacionais para apoio ao 1.º CEB e duas de apoio ao JI. A escola tem 99 alunos sendo que 38 são de pré-escolar e 61 são de 1.º CEB.

O horário de funcionamento da escola (Tabela 2) inicia com a atividade letiva das 9h00 e vai até às 10h30m, segue-se o intervalo que vai até às 11h00. De seguida é retomada a atividade letiva até ao 12h30m e assim termina o período da manhã. O período de almoço é das 12h30m até às 14h30m a essa hora começa o período da tarde que termina às 16h. Depois das aulas há as AEC nas quais apenas participam alguns alunos.

Tabela 2

Horário da turma 1.º CEB

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00-9:30	PORT	MATM	PORT	MATM	MATM
9:30-10:00	PORT	MATM	PORT	MATM	MATM
10:00-10:30	PORT	MATM	PORT	MATM	MATM
10:30-11:00	Intervalo da manhã				
11:00-11:30	MATM	PORT	EM	PORT	EM
11:30-12:00	MATM	PORT	EM	PORT	EM
12:00-12:30	MATM	PORT	EM	PORT	EM
12:30-14:30	Almoço				

14:30-15:00	EDA	APE	EDA	OC	EDA
15:00-15:30	EDA	APE	EDA	OC	EDF
15:30-16:00	EDA	APE	EDA	EDA	EDF
16:00-16:30					
16:30-17:30	AEC				

Legenda:

PORT – Português, MATM – Matemática, EM - Estudo Do Meio, EDA- Educação Artística, EDF - Educação Física, OC - Oferta Complementar, AEC - Atividades Extracurriculares

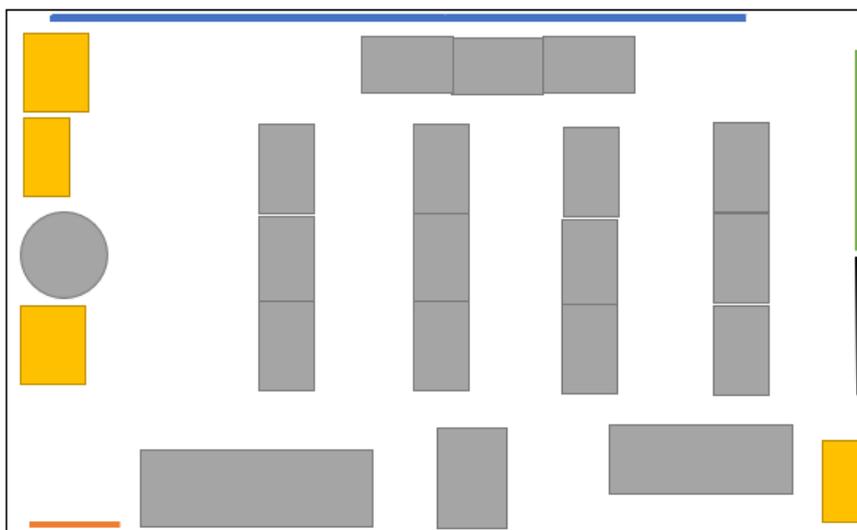
Caraterização da sala de atividades

A sala onde foi desenvolvida a PES é uma sala com um espaço adequado para o número de crianças que grupo inclui. A sala é ampla, tem uma boa iluminação e é arejada.

É composta por mesas, cadeiras, secretária, quadro, quadro interativo, projetor, computador e armários. As mesas estão alinhadas em 3 filas horizontais com 3 mesas em cada fila e uma vertical. Existe uma mesa-redonda no fundo da sala e uma mesa separada ao lado da secretária do professor (Figura 14).

Figura 14

Planta da sala 1.º CEB



Legenda:

■ mesas/secretárias, ■ armários, ■ quadro, ■ porta, ■ quadro interativo, ■ janelas

Caraterização do grupo

A PES foi desenvolvida numa turma de 2.º ano com 19 alunos, sendo 13 raparigas e 6 rapazes. Dois alunos estão inseridos na turma, mas em ensino doméstico. Um dos alunos é inclusivo, não sabe ler nem escrever. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Habitualmente estavam na sala os 17 alunos, exceto às segundas à tarde que 3 alunas passavam a tarde com uma professora de apoio.

A maior parte dos alunos vivia perto da escola e deslocava-se a pé ou de carro. A habilitação literária dos pais variava entre o 1.º CEB e o ensino superior.

A turma era calma e com bom comportamento, era uma turma participativa e empenhada na realização das propostas. A maior parte dos alunos apresentava um bom ritmo de trabalho, realizavam as tarefas de forma autónoma, no entanto, uma parte

reduzida da turma apresentava muitas dificuldades, esses alunos precisavam constantemente de ajuda na elaboração dos exercícios. Dois dos alunos eram medicados para obterem uma melhor concentração e um comportamento adequado à sala de aula, no entanto acompanhavam o ritmo da turma.

A turma era assídua e pontual e raramente faltavam alunos.

Na área do português os alunos, em geral, apresentavam poucas dificuldades, davam alguns erros ortográficos e a leitura era fluente. Na matemática a turma mostrava poucas dificuldades, a maior parte dos alunos apresentava um bom cálculo mental. Nas áreas de estudo do meio e de expressões a turma não apresentava quaisquer dificuldades mostrando sempre interesse e empenho.

Percurso da intervenção educativa no 1.º CEB

A PES funcionou da mesma forma tal como a anterior, ou seja, desenvolveu-se em pares pedagógicos e o estágio estava dividido em duas partes. A primeira parte, decorreu ao longo de três semanas, e teve como finalidade a observação da turma, do docente e das estratégias e métodos utilizados em sala de aula. A segunda parte foi a implementação que teve a duração de oito semanas. Nestas oito semanas cada elemento do par pedagógico implementou atividades durante quatro semanas. As implementações eram feitas nos primeiros três dias (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), no entanto houve uma semana intensiva para cada par pedagógico onde cada estagiária teve de implementar a semana completa.

Na primeira semana de intervenção, na área de matemática foi abordada a área das grandezas e medida – determinar o comprimento, fazer a relação entre diferentes objetos e a sua medida. Foram realizadas tarefas com o objetivo de compreender as medidas de comprimento assim como conhecer instrumentos de medida. Utilizaram-se diferentes instrumentos de medida em que os alunos tinham de optar pelo mais indicado para as diferentes medições pedidas de espaços ou objetos exteriores. Nesta primeira semana recorreu-se ao uso e à exploração do material *cuisenaire* em alguns momentos. No domínio de português abordou-se a leitura e a escrita assim como o domínio da gramática. Introduziu-se o texto descritivo e realizou-se a abordagem de um poema. Na

gramática introduziu-se uma nova temática, os verbos, acompanhada de diferentes materiais digitais que permitiram uma melhor compreensão para os alunos. Na área de expressão físico motora realizaram-se no exterior atividades interdisciplinares, entre a educação física e a matemática. Os domínios abordados foram perícias e manipulações e jogos. Quanto às áreas das expressões realizaram-se pinturas de imagens associadas à temática de estudo do meio físico.

Na segunda semana, na área de matemática foi abordado a área das grandezas e medias-conhecer as fronteiras de um determinado espaço e o perímetro. Utilizaram-se as letras iniciais do nome de cada aluno para que estes determinassem o seu perímetro, assim como a descoberta do perímetro de um espaço exterior descrito como enigma. Utilizou-se e explorou-se o *geoplano* para uma melhor compreensão deste novo tema. Na área do português abordou-se a leitura e a escrita assim como a gramática. Os alunos retomaram o texto informativo e como forma de lembrar este tema realizou-se um vídeo associado à turma fazendo uma breve explicação de um texto informativo. Realizaram-se esculturas de animais em barro moldadas pelos alunos com o objetivo de informar que tipo de animal é que criaram e o local onde vivia, como se deslocava e de que se alimentava. Esta atividade foi interdisciplinar juntando assim o português com o estudo do meio e as expressões artísticas. Em trabalho de grupo criaram-se 3 tipos de textos, o narrativo o descritivo e o informativo. Na área de estudo do meio abordou-se o bloco “À descoberta do ambiente Natural” e optou-se por relacionar novamente esta área com o português. Leu-se a história do “Alfabeto dos Bichos”. Cada aluno leu a descrição de um animal e a turma teve de adivinhar a quem é que aquela descrição se referia. Com o auxílio de um cubo gigante com diferentes animais, no exterior, os alunos criaram uma frase com a forma como se desloca, o revestimento, a alimentação e como se reproduz cada animal. Na área de expressão físico motora optou-se por realizar atividades interdisciplinares juntando a educação física à matemática, ou seja, o perímetro. Abordou-se o domínio dos deslocamentos e equilíbrio e perícias e manipulações.

Na terceira semana, na área da matemática abordou-se a área das grandezas e medida e números e operações - a temática do dinheiro, com o auxílio de materiais manipuláveis e recursos digitais tais como *PowerPoints* e jogos. Realizaram-se vários diálogos com

diferentes questões. Na área de português abordou-se a área da leitura e da escrita-realizaram-se jogos relacionados com a temática do texto informativo, como por exemplo frases informativas alusivas ao Dia da Criança inseridas num jogo de telefone estragado. Abordou-se também um texto informativo criado pela professora estagiária relativo ao instrumento musical oferecido aos alunos no Dia da Criança. Optou-se por realizar uma atividade interdisciplinar “quem eu sou” dos animais, no qual a turma tinha de dar pistas relacionadas com a locomoção, reprodução, alimentação e revestimento ao aluno que tinha a imagem do animal colocada numa fita na cabeça para que este adivinhasse que animal tinha.

Na área de estudo do meio abordou-se o bloco “À descoberta do ambiente natural” e relacionou-se com o português de forma a interligar estas duas áreas como já foi descrito anteriormente. Na área de expressão física motora abordou-se os deslocamentos e equilíbrio e perícias e manipulações interligando com a matemática. Optou-se por realizar um percurso na natureza em que cada etapa tinha perguntas associadas à temática do dinheiro.

Na quarta semana de intervenção, Na área de matemática abordou-se a área das grandezas e da medida, nomeadamente introduziu-se a unidade de medida de tempo - a hora, assim como a medida de massa – o peso. Para estas abordagens optou-se por explorar objetos de medida de tempo realizados manualmente pela PE. Para a medida de massa-peso também se realizou uma balança e comparou-se diferentes pesos. Os alunos tiveram a oportunidade de manusear desde o quilograma até ao grama. Na área de português abordou-se a área da leitura e da escrita. Através de uma imagem sem qualquer informação os alunos criaram um texto, visualizaram um vídeo com a história que ia ser abordada, interpretaram as personagens e realizaram uma peça de teatro em que todos os alunos tiveram a oportunidade de ser uma das personagens. Uma das atividades realizadas foi as crianças colocarem-se no papel das professoras e darem uma aula sobre insetos. Esta atividade esteve relacionada com uma das atividades de Estudo do Meio dessa semana.

Na área de estudo do meio abordou-se os blocos “À descoberta dos outros e das instituições” e “À descoberta do meio do ambiente natural”. Neste seguimento realizou-se uma caça aos insetos assim como a identificação das suas principais características. Relembrou-se as estações do ano, em grande grupo, com o auxílio de uma roleta com imagens características de cada estação. Na área de expressão físico motora abordaram-se os deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações e jogos. Optou-se por realizar um percurso assim como uma teia de aranha de forma que os alunos transpusessem obstáculos. Na área de expressões artísticas os alunos realizaram filmagens para uma curta-metragem no âmbito de um projeto.

CAPÍTULO II – O ESTUDO

Enquadramento do estudo

No presente capítulo apresenta-se a contextualização e pertinência do estudo, assim como a problemática e os objetivos de investigação. De seguida apresenta-se a fundamentação teórica relativa ao tema de estudo, a metodologia, a apresentação e análise de dados e por fim as conclusões.

Contextualização e pertinência do estudo

Segundo Bento e Portugal (2016) as crianças em idade pré-escolar têm um nível cada vez mais elevado de sedentarismo, que está associado a problemas de saúde graves tais como a diabetes, obesidade e hipertensão. Cerca de 60% das crianças apresentam um baixo nível de atividade física (Barbosa & Oliveira, 2016).

Apesar de a Organização Mundial de Saúde (2020) considerar que o tempo de atividade física em crianças em idades entre 3-5 anos seja de 180 minutos diários, ou seja, um total de 900 minutos semanais, em Portugal alguns estudos (Simões, 2017; Silva, 2016) mostram que nestas idades as crianças passam maioritariamente o seu tempo inativas.

Quando a criança está num momento de brincadeira livre recebe estímulos que podem contribuir positivamente para o seu desenvolvimento integral (Neto, 2020). O mesmo autor refere que:

Brincar é uma escola de aprendizagens irrepetíveis de situações inabituais, que se vão complexificando de acordo com o desenvolvimento das estruturas internas do corpo (motoras, sensoriais, percetivas, cognitivas, emocionais e sociais) e a tomada de consciência da complexidade ambiental. (p. 16)

Neto (2020) refere a importância do jogo em idades compreendidas entre os 5-8 anos no desenvolvimento humano indicando também que o brincar é uma faceta do jogo que permite à criança a exploração, a espontaneidade e a liberdade de brincar.

O contexto pandémico atual, causado pelo vírus SARS-CoV2, veio agravar estes aspetos. Depois de estarem confinadas tanto tempo, as crianças precisam de brincar muito. Neto (2020) afirma que a falta de interação com os espaços exteriores e com o meio natural, nomeadamente na cidade, poderá deixar marcas a nível físico e emocional irremediáveis, principalmente nas crianças. Um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Saúde

Doutor Ricardo Jorge referente ao ano 2020 revelou que houve uma redução na atividade física devido ao confinamento.

Nas escolas o espaço exterior também tem vindo a diminuir, tornando-se um espaço com falta de elementos naturais, ou seja, o espaço exterior é composto por estruturas e chão de borracha ou cimento, desta forma as crianças têm oportunidades muito reduzidas no que concerne à exploração do ambiente natural, ao contacto social, ao movimento livre, entre outros (Bastos, 2018).

Neto (2020) refere que brincar ao ar livre torna-se muito importante na medida que possibilita observar e experimentar todos os aspetos maravilhosos que a Natureza e o ar livre nos podem oferecer contribuindo para desenvolvimento social, físico e psicológico da criança.

Por todos estes argumentos, os objetivos deste estudo são (i) caraterizar os espaços exteriores do jardim de infância onde se realizou a intervenção em contexto de Educação Pré-escolar e (ii) conhecer as perceções das educadoras de infância, enquanto promotoras da brincadeira e da aprendizagem, sobre os contextos exteriores enquanto espaços de aprendizagem.

Fundamentação teórica

Neste subcapítulo apresenta-se a fundamentação teórica referente à problemática do estudo.

Este subcapítulo está dividido e organizado em 5 tópicos e em 7 subtópicos. No primeiro tópico é abordado o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, o segundo tópico aborda os conceitos de brincar, neste tópico estão presentes também 4 subtópicos onde se refere a importância de brincar, o contributo do brincar para o desenvolvimento holístico da criança, os motivos pelos quais as crianças brincam e as consequências destes aspetos e da pandemia no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. O terceiro tópico refere-se à importância de brincar livre em espaços exteriores, do qual emergem 2 subtópicos, brincar na natureza e benefícios de brincar na natureza. O quarto é referente ao espaço exterior como potenciador de aprendizagens e brincadeiras no JI e é composto pelo subtópico tipos de recreio e aprendizagens que podem ser feitas no espaço exterior. Por fim são abordados estudos existentes nesta temática.

Desenvolvimento da criança em idade pré-escolar

É nos primeiros anos de vida que a criança revela um crescente desenvolvimento a nível cognitivo, motor, afetivo e social.

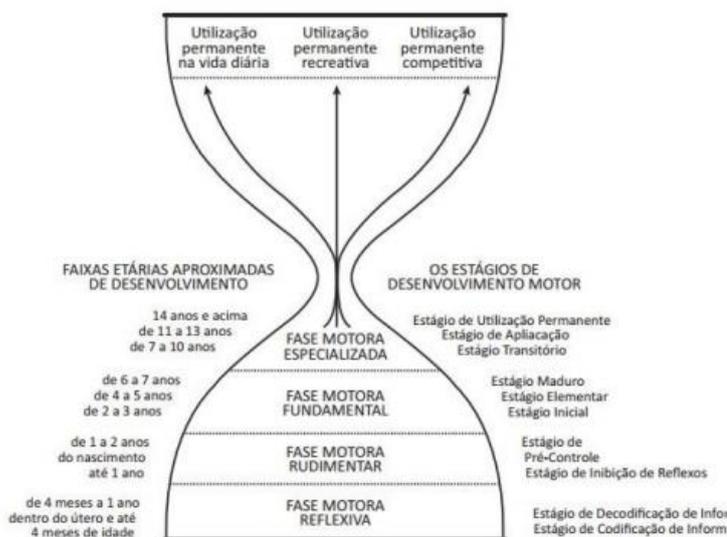
Cognitivamente, segundo Piaget (2005), a criança ao aproximar-se dos 3 anos entra no estágio pré-operacional. Neste momento da vida, a criança desenvolve um sistema de representação e cria pensamento simbólico para representar pessoas, acontecimentos e lugares (Sousa, 1997). Começa por manifestar uma imitação tardia, ou seja, reproduz uma ação passada nas brincadeiras imaginativas ou de faz-de-conta. Nesta fase pré-operacional, tal como Piaget enunciou, o pensamento da criança é caracteristicamente egocêntrico e a criança assume que toda a gente pensa como ela (Mussen et al., 1977). Os progressos cognitivos ao longo do período pré-escolar identificados por Piaget são o uso de símbolos, a compreensão de identidades, a compreensão de causa e efeito, a capacidade para classificar, a compreensão do número e a empatia. Algumas destas capacidades começam a desenvolver-se nos três primeiros anos de vida, outras mais tardiamente no período pré-escolar, no entanto só estão completamente adquiridas em período escolar por volta dos 7 e 8 anos (Papalia et al., 2001).

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), o movimento é o centro da vida ativa das crianças e, por isso, o desenvolvimento motor não deve ser deixado de parte. Os grandes progressos e aperfeiçoamentos a nível motor da criança manifestam-se entre os 3 e os 6 anos. O autor refere que nestas idades as crianças desenvolvem práticas base que mais tarde são fundamentais na prática de desporto, dança e de outras atividades que começam ao longo do período escolar e que se podem manter ao longo de toda a vida. Os ossos e músculos estão mais fortes o que torna possível correr, saltar e trepar mais rápido e melhor. As crianças mais novas desenvolvem-se mais quando existe oportunidade de serem ativas em situações de brincadeira não estruturada. Para que haja este desenvolvimento, os pais devem proporcionar às crianças a oportunidade de saltar, trepar em segurança, optar por exemplo por bolas com dimensões apropriadas para facilmente serem agarradas e brinquedos macios. Deve também existir um encorajamento quando a criança necessitar de ajuda (Papalia et al., 2001).

A Figura 15 apresenta as fases e os estádios do desenvolvimento motor da criança (Gallahue & Ozmun, 2005).

Figura 15

Fases do desenvolvimento motor, segundo Gallahue e Ozmun (2005)



A criança em idade pré-escolar encontra-se na fase de desenvolvimento fundamental. É neste momento que a criança começa a aperfeiçoar o seu controlo da musculatura e começa a possuir um total autodomínio motor que permite movimentar-se no espaço (Gallahue, 2005).

Sousa (1997) citou Erik Erikson e referiu que socialmente entre os 3 e os 6 anos a criança começa a desenvolver autonomia como indivíduo, mesmo sendo dependente de outros, e começa a ter iniciativa em realizar ações para expor as suas habilidades.

Durante a idade pré-escolar os relacionamentos sociais começam a tornar-se mais significativos, mais frequentes e sólidos do que em idades anteriores. Segundo Mussen (1977) é a partir dos 3 anos que as crianças começam a ter preferência em brincar e associar-se aos companheiros do mesmo sexo. O autor diz-nos que existe uma maior proximidade, comunicação e envolvimento que se torna eficaz com os seus pares, muitas vezes coordenam as suas atividades e colaboram na resolução de problemas. Entre o 3 e os 4 anos há uma crescente ligação afetiva entre os pares e existe um número de amizades maiores que são estabelecidas (Mussen, 1977).

Conceito de brincar

Brincar é uma constante adaptação à incerteza, é a preparação para qualquer situação que possa surgir, é viver o momento através do corpo em ambientes livres ou estruturados, é criar uma relação com o outro (Neto, 2020).

O autor explicita que:

Brincar é estimular o sentido de humor e de justiça, a positividade do cérebro e do pensamento, a capacidade de resolver problemas e de aprender a lidar com o incerto e a imprevisibilidade e, principalmente, é partilhar o sentido de vida em empatia com os outros. (p. 45)

Papalia et al. (2001) defendem que ao brincar a criança evolui. Estes autores acrescentam que as crianças começam a ganhar estímulos, aprendem a usar os músculos, coordenam o que fazem com o que veem e adquirem domínio sobre o seu próprio corpo. É através do brincar que se autodescobrem e descobrem o mundo. As crianças envolvem-se em

vários tipos de brincadeira, pois têm estilos e formas diferentes de brincar (Papalia et al., 2001).

Sousa (2015) refere que é nos primeiros meses de vida que os bebés descobrem o seu corpo através de brincadeiras sensoriais e da exploração de objetos. Mais tarde, interessam-se pelos jogos de encaixe e construção. Entre os 3-5 anos, as crianças já criam as próprias brincadeiras, o jogo simbólico, o faz de conta, o imaginário todos estes aspetos estão muito presentes nestas idades (Sousa, 2015).

A brincadeira pode ter diferentes formas, podendo ser em grupo ou individual. Papalia et al. (2001) citaram Parten (1932) referindo que “(...) à medida que as crianças crescem, os seus jogos tendem a tornar-se mais sociais e mais cooperativos. No início, brincam sozinhos, depois ao lado de outras crianças e, finalmente, em conjunto.” (pp. 365-366). Todo este processo de brincadeira vai evoluindo consoante a faixa etária da criança e as suas relações.

A brincadeira pode ser uma brincadeira livre ou uma brincadeira estruturada. Neto (2020) refere a brincadeira livre como estimulação pessoal, ou seja, a criança pode tomar as suas próprias decisões e com isso obter uma aprendizagem. O brincar estruturado é para vários autores um ato de intervenção por parte adulta ou por pares, isto é, existem regras que têm de ser cumpridas.

Importância de brincar

Neto (2020) admite que o brincar é algo que está presente desde o nascimento. Brincar proporciona à criança benefícios a nível do desenvolvimento, que mais tarde se refletem na vida adulta. Brincar é uma escolha livre da criança, permite-lhe explorar, enfrentar o risco, adaptar-se ao meio, criar aprendizagens e exercita a imaginação e a fantasia que é própria da idade (Neto, 2020).

O brincar está presente em todos os dias da vida de uma criança, permitindo que a criança obtenha aprendizagens distintas de outras realizadas em contextos institucionais, formais e não-formais, ou seja, o facto de ser uma informalidade permite que a criança adquira uma vivência diferente (Sarmiento et al., 2018). Os mesmos autores referem que

cada criança precisa de saber como brincar, só assim conseguirá colher ensinamentos para a vida, têm de ser dados espaços próprios, longe da presença dos adultos.

Contributo do brincar para o desenvolvimento holístico da criança

Neto (2020) afirma que ao brincar a criança está a construir e a desenvolver o cérebro. É através das experiências dos primeiros anos que a criança evolui e, desta forma, desenvolve ligações para a maturação “do cérebro e para o desenvolvimento neurológico e motor adequado.” (p. 41). O autor diz-nos também que “a linguagem, a interação, a discriminação inter e intrasensorial, o pensamento criativo, as habilidades lógico-matemáticas, a execução de tarefas complexas” (p. 41), entre outros, também se adquirem através do brincar, formando, assim, adultos saudáveis e com um potencial cerebral bem desenvolvido.

Incontestavelmente aceite e intrinsecamente ligada ao comportamento da criança, o brincar emerge da essência do ser humano, encontra-se na génese do pensamento, na descoberta da individualidade, na possibilidade de experimentar, criar e transformar o mundo.” (Sarmiento, et al., 2018, p. 62)

Através da brincadeira a criança vai se desenvolvendo a componente sensorial, cognitiva, motora, afetiva e social (Ferland, 2006).

Ferland (2006) refere que através da estimulação sensorial a criança depara-se com uma diversidade de diferentes aspetos e, assim, desenvolve uma maior perceção do que a rodeia. Esta estimulação ocorre visualmente, através do tacto ou da audição.

A componente motora é essencial para o desenrolar da componente cognitiva. Uma criança bem desenvolvida a nível motor, com os músculos bem exercitados assim como outras aptidões revela um prazer maior em realizar brincadeiras que exercitem a imaginação. Sempre que brinca aplica os conhecimentos desenvolvidos e aprendidos, o que faz com que esta realize movimentos finos em diferentes ocasiões, tenha várias reações, dê nova vida a diferentes objetos e deixa-se levar livremente na sua imaginação (Ferland, 2006; Neto, 2020; Hanscom, 2020).

O afeto está quase sempre ligado à brincadeira. Esta dimensão permite à criança decidir, tomar iniciativa, saber como agir em determinados momentos, exprimir emoções, cada

criança coloca uma parte de si num determinado momento do brincar, é desta forma que a componente afetiva se começa a desenvolver (Ferland, 2006; Hanscom, 2020).

A componente social está presente em grande parte dos momentos da brincadeira. É através desta que as crianças começam a partilhar, comunicar e a pensar no outro nomeadamente quando esta é feita em grupo ou pares (Ferland, 2006).

Motivos pelos quais as crianças não brincam

Winnicott (1975) salienta que o brincar para as crianças é um momento único para desfrutar “a sua liberdade de criação” que permite à criança utilizar a sua forma de ser e de se relacionar e, desta forma, é a criança que descobre as suas potencialidades e torna a ação lúdica numa fonte de crescimento.

Segundo Neto (2020), existe uma queda acentuada do tempo e espaço para a atividade física e o brincar das crianças.

Neto (2020) refere mudanças sociais que têm vindo a ser verificadas em transições epidemiológicas, nomeadamente:

- alterações populacionais espaciais, nutricionais, ausência de mobilidade física, uso crescente de novas tecnologias.
- proteção exagerada por parte dos pais, recuso à autonomia da criança.
- medo dos educadores e dos pais em proporcionar às crianças o desafio de movimento do corpo no espaço natural; uso excessivo de proibições verbais, que impossibilita a criança de obter novas aquisições motoras, emocionais e sociais.
- falta de independência na mobilidade em percursos curtos perto da habitação.
- ausência do tempo de recreio escolar, é fundamental as crianças brincarem livremente.
- agendas muito organizadas e estruturadas após o período letivo diário.

Todas estas mudanças refletem-se na vida das crianças, um dia adultos, tornando-se preocupantes para a sociedade futura.

Consequências destes aspetos e da pandemia no desenvolvimento da criança

Devido à pandemia provocada pelo vírus SARS-COV-2 e a outros aspetos, como por exemplo a privação da brincadeira na rua, os espaços exteriores mal aproveitados nas escolas, entre outros, decorrem consequências para o desenvolvimento da criança (Neto, 2020; Hanscom, 2021), como:

- obesidade infantil;
- declínio da capacidade de concentração;
- contacto social baixo;
- stress e ansiedade;
- baixa criatividade e imaginação;
- falta de autonomia e mobilidade;

As crianças, devido ao confinamento, começaram a ter ensino à distância. Este método provocou muito stress, pois foram obrigadas a deixar a interação social de parte e limitar-se a um ecrã. Com isto os níveis de atividade física reduziram drasticamente, assim como houve uma alteração nos horários de sono e nos hábitos alimentares (Pombo et al., 2021).

Todos estes aspetos são alarmantes pois as crianças podem estar a desenvolver ou a agravar problemas de saúde tais como a obesidade e a diabetes (Rito, et al., 2020).

Importância do brincar livre em espaços exteriores

Segundo Neto (2020), as nossas memórias de infância podem ser marcadas pelas experiências do nosso contacto com a natureza. Estas memórias raramente se esquecem e, por isso, ao usufruir do ar livre estamos a apresentar as crianças, ou seja, estamos a permitir que desta forma estejam saudáveis fisicamente, mentalmente, academicamente e emocionalmente (Neto, 2020; Hanscom, 2021)

Para Cocito (2016) brincar ao ar livre torna-se muito importante na medida que possibilita observar e experimentar desafios físicos e estéticos que permitem que as crianças se aventurem em tudo o que a Natureza e o ar livre lhes podem oferecer. Quando estamos em contacto com a natureza estamos a desenvolver a “«máquina» humana sensorial e perceptiva”, ou seja, estimulamos os nossos sentidos tais como, o tato, a audição, a visão, o olfato e conjugámo-los com outros elementos (Neto, 2020, p. 161).

A brincadeira quando acontece espontaneamente corresponde a um ato que a criança escolhe fazer por vontade própria. Nesse momento a criança dá asas à sua imaginação, fantasia e criatividade e, assim, vai criando a sua personalidade através de saberes que ela própria adquiriu. Quando essa aprendizagem é realizada ao ar livre promove a estimulação de outros aspetos que noutra contexto não são possíveis (Ferland, 2006).

Brincar na natureza

De acordo com Hanscom (2021) é através do brincar na natureza que a criança desenvolve novos estímulos que não consegue desenvolver se estiver sempre fechada em casa e não tiver um contacto direto com o mundo natural. Neste meio a criança desperta em relação à realidade pois está constantemente a lidar com o risco, a ultrapassar os medos, a conhecer novos amigos e a criar o seu próprio eu, ou seja, está a autoconhecer-se.

As crianças precisam de explorar a natureza, isto é, precisam de perceber como ela funciona, quais os seus segredos, criarem uma relação de afetividade prazerosa que lhes permita querer conhecer ainda mais os seus ecossistemas (Neto, 2020; Hanscom, 2021).

Ao relacionarmo-nos com a natureza conseguimos interpretar as nossas emoções, pois se soubermos contemplar o que ela tem para nos oferecer, ou seja, novas experiências, novos desafios, novas formas de estar iremos perceber, por exemplo, a “importância do silêncio exterior e interior do nosso corpo, desenvolver a capacidade de observação do que nos rodeia e exercitar técnicas de meditação.” (Neto, 2020, p. 153).

Esta ocupação no meio natural estabelece um contraponto às horas passadas em frente aos ecrãs (Neto, 2020; Hanscom, 2021).

Benefícios de brincar na natureza

Os benefícios de brincar autónoma e livremente na natureza são inúmeros. Ao fazê-lo, a criança desenvolve competências a nível motor, social, cognitivo, emocional, espiritual, sensorial e imaginativo (Bento, 2015; Ferland, 2006). Para Bento (2015) quando a criança brinca livremente desenvolve competências motoras como “a coordenação, equilíbrio e agilidade” (p.4) que permitem a realização de movimentos rápido e amplos.

Além disso, o facto de os contextos naturais não serem sempre iguais e possuírem obstáculos, potencia que a criança encontre sempre uma alternativa e uma solução para ultrapassar esses obstáculos, individualmente ou com a ajuda dos seus pares, desta forma estão também a criar competências a nível social (Bento, 2015).

Ferland (2006) refere que é através de brincadeiras realizadas na natureza, tais como abrir um buraco na terra, fazer bolas de neve, castelos de areia ou de pedras, que a criança começa a conhecer de perto diferentes texturas, começa também a familiarizar-se com diferentes objetos como paus, rochas, diferentes tipos de casca de árvores, diferentes tipos de folhas, e até desvenda diferentes tipos de locomoção animal, o voar, o rastejar, o correr. Com estas experiências possíveis na natureza, a criança desenvolve competências sensoriais, imaginativas e pessoais (Ferland, 2006).

Para Bento (2020) emocionalmente o brincar nos espaços naturais promove a confiança e a autoestima da criança. Estes contextos permitem que estas inspirem a imaginação e desafiem o seu pensamento. Cocito (2016) refere que quando não existem experiências como o brincar os neurónios não sofrem qualquer alteração. A autora diz-nos que a natureza é terapêutica, e que por isso estimula todos os sentidos.

O espaço exterior como potenciador de aprendizagens e brincadeiras no JI

A necessidade de criar espaços exteriores ricos e potenciadores de aprendizagens e brincadeiras foi o ponto de partida para a criação de um projeto intitulado “Green schoolyards for healthy communities” (Cosco et al., 2016). Os autores deste documento referem que quando projetam um espaço verde numa escola, a motivação que têm é perceber quais os benefícios que este pode trazer para as crianças, quais os resultados que podem obter. Apesar de todos estes espaços serem benéficos para as crianças, a

forma como são projetados também tem muitos benefícios, ou seja, a criação de uma horta apoia a educação nutricional, quando são integradas num jardim contribuem para a ajuda dos polinizadores e oferece às crianças oportunidades de investigação, diferentes caminhos proporcionam a atividade física (Cosco et al.,2016).

É possível que a criança desenvolva o olfato, a visão, o paladar, o tato e a audição através do contacto com o exterior permitindo que a criança tenha um contacto mais direto com a fauna e a flora e também que se desenvolva quanto à autonomia e a socialização assim como aprender a controlar das suas emoções, a sua interação com os pares e a sua criatividade (Cocito, 2016; Hanscom, 2021).

O espaço exterior é também um aliado da inexistência ou da redução do stress. Neste espaço as crianças brincam livremente e não têm regras nem regulamentos específicos impostos pelo adulto, ou seja, promove a autonomia pois são as crianças que escolhem as suas brincadeiras, escolhem com quem querem brincar e são elas que criam as suas próprias regras. Neste espaço podem falar mais alto, correr livremente. Estes aspetos que criam independência à criança dão oportunidade para que esta se sinta livre e sem stress (Hanscom, 2021).

O recreio

Segundo Hanscom (2021), o recreio é o local oportuno para que as crianças disfrutem de brincadeiras e experiências enriquecedoras e de qualidade. A autora refere que é no recreio que a criança “nutre o crescimento da mente e do corpo” (p. 157).

Nos últimos anos este espaço tem vindo a tornar-se num local pouco desafiante e muito protegido onde a criança usufrui do espaço, mas está sempre protegida do risco, o que deixa de ser interessante para a criança, e inibe-a de criar novas competências motoras, emocionais e sociais (Neto, 2020; Hanscom, 2021).

Neto (2020) enumerou os seguintes benefícios da brincadeira no espaço exterior da escola (recreio) em espaços verdes:

- alteração dos níveis de atividade física;
- promoção da capacidade atencional;
- desenvolvimento da capacidade executiva e de autorregulação;

- desenvolvimento de habilidades cognitivas;
- redução dos sintomas de défice de atenção;
- desenvolvimento de habilidades motoras;
- redução do stresse;
- estimulação diversificada de formas de brincar;
- redução do risco de miopia;
- melhoramento do sistema imunitário e proteção contra alergias. (2020, pp. 134-135)

É extremamente importante que os recreios sejam repensados, o desenvolvimento e o sucesso que a criança tem academicamente deve-se muito ao recreio e principalmente ao tempo disponibilizado para que esta usufrua e brinque nele. É no recreio que a criança desenvolve experiências com qualidade e, assim, um desenvolvimento mais saudável (Neto, 2020; Hanscom, 2021).

Aprendizagens que podem ser feitas no espaço exterior

A brincadeira livre proporciona à criança estímulos que lhe permitem desenvolver competências a nível social, emocional, cognitivo e motor. O facto de a criança ter liberdade de escolha e autonomia sobre o espaço mais tarde vai ter impacto na vida adulta (Bento, 2015). O autor refere que os espaços exteriores, proporcionam estímulos motores e relaciona-os com o desenvolvimento cognitivo onde salienta que para a criança compreender o mundo ela tem de interagir e explorar.

Segundo a *American Academy of Pediatrics* (2013) é através da brincadeira no espaço exterior que se desenvolvem habilidades comunicativas fundamentais, assim como a negociação, a cooperação, a partilha, a resolução de problemas e autocontrolo, todas estas aprendizagens tornam-se fundamentais para toda a vida.

Hanscom (2021) diz-nos que, desta forma, devemos sempre aceitar que estas habilidades tornam:

- **As crianças mais confiantes.** Quando estão perante um obstáculo tornam-se capazes de o transpor, aprendem que se tentarem vão conseguir fazê-lo, mesmo que este seja difícil.
- **Desafiam-se a si próprias e ao seu ritmo.** Quando estão no exterior têm a autonomia de poderem optar por correr o risco e em escolher em que momentos podem ir mais além.
- **Aprendem a adaptar-se.** Independentemente da brincadeira, nem sempre tem o resultado que estava desejado e pensado e por isso têm de se adaptar ao resultado final. (2021, pp. 102-103)

Resumo de estudos existentes nesta temática

Alguns estudos desenvolvidos em contexto escolar português realizados nesta área apontam para que 1 em cada 3 educadoras considera o espaço exterior do seu jardim de infância em termos de equipamento satisfatório (Libânio, 2019). O mesmo estudo revela que a maioria das educadoras considera importante o espaço exterior pois permite as brincadeiras das crianças.

Staskyuk (2019) num estudo de caso qualitativo procurou compreender a importância de brincar no recreio para o desenvolvimento da criança e obteve como conclusões que o recreio ideal é pensado com materiais móveis, estruturas fixas, elementos naturais, jogos, um espaço onde haja liberdade para a brincadeira e salientou que o espaço exterior tem várias valências e potencialidades para o desenvolvimento da criança.

Bastos (2018) revelou na sua investigação a importância da participação ativa da criança no recreio pois é neste espaço que a criança obtém vivências e experiências diversificadas. Referiu também que a necessidade de os adultos encararem o espaço exterior como um ambiente rico onde podem ser criadas diferentes aprendizagens.

O estudo “À redescoberta do espaço exterior” realizado por Adriana Santos, no ano de 2017, através de uma análise qualitativa, revelou que para as crianças o espaço exterior é o local mais apelativo, isto porque consideram que é no espaço exterior que tem liberdade de se expressarem livremente, correr, gritar, formar diferentes grupos, realizar experiências e observar de perto a natureza. Um dos principais entraves revelados neste

estudo é as condições meteorológicas adversas que não permitem o uso dos espaços da área exterior. No entanto, num questionário realizado às crianças, estas apresentaram as suas opiniões dizendo que gostariam de ir para o exterior em condições meteorológicas adversas (Santos, 2017).

No mesmo ano, Amaral (2017), realizou um estudo dividido em três dimensões no qual procurou compreender a opinião dos docentes na organização e gestão do espaço exterior e os constrangimentos na gestão do tempo em espaço exterior. Este estudo revelou que os educadores consideram que o espaço exterior é importante do ponto de vista pedagógico pois permite a aquisição de conhecimentos multidisciplinares, no entanto ao longo do estudo, nas observações realizadas não foram registados momentos de atividades pedagógicas- didáticas. A autora revelou também que um dos principais motivos pelo qual o espaço exterior não é utilizado de forma que os educadores criem atividades pedagógicas é a falta de sombras e espaços cobertos longe de ruídos adversos.

Duarte (2015), através de uma investigação de abordagem mista, revelou que num questionário realizado as famílias, estas estavam sensibilizadas para a importância do espaço exterior como local de aprendizagem. Verificou também que é no espaço exterior que ocorrem muitas brincadeiras e aprendizagens e que, para isso, é fundamental a existência de recursos físicos e materiais adequados.

Um estudo realizado em contexto pré-escolar revela que a percentagem de tempo de permanência no exterior é baixa, a maior parte do tempo no exterior é em jogo livre, os espaços que se situam dentro dos limites do jardim são mais utilizados do que os espaços que são verdes, mas não pertencem ao jardim (Ferreira, 2015).

Cruz (2013) realizou um estudo intitulado “Potencialidades e utilização do espaço recreio: um estudo desenvolvido em escola do 1.º ciclo do ensino básico”, no qual concluiu que grande parte das escolas oferece um espaço exterior pouco estimulante às crianças nomeadamente para o seu desenvolvimento integral.

Metodologia

Ao longo do presente capítulo vão ser apresentadas as opções metodológicas escolhidas para o atual estudo, sobretudo a caracterização dos participantes, os instrumentos da recolha de dados assim como os procedimentos de análise, bem como os resultados e conclusões.

Opções metodológicas

No presente estudo optou-se por avaliar as ideias sobre os espaços exteriores de um determinado contexto educativo e o seu potencial enquanto espaço de aprendizagem.

Para Vilelas (2020) um estudo investigativo pretende compreender uma veracidade. Para este autor é crucial que esteja definido o que vai ser investigado assim como de que forma o vamos fazer.

Neste estudo a abordagem centra-se num estudo de caso de natureza maioritariamente qualitativa. O método qualitativo tem uma visão mais interpretativa, construtiva e centralista (Meirinhos & Osório, 2010; Vilelas, 2020). Uma perspetiva qualitativa, segundo Vale (2004), caracteriza-se por obter dados que se transformam em palavras e que mais tarde formam um texto. Os dados qualitativos podem ser recolhidos a partir de vários procedimentos, entrevistas, questionários e observações.

As principais características de um estudo qualitativo são: (1) os dados vão evoluindo ao longo da investigação, desta forma obtém-se um maior aprofundamento dos dados, (2) o principal foco do investigador é a observação das pessoas assim como os seus comportamentos e interações, sendo que o investigador é o instrumento principal, (3) o investigador recolhe os dados através de entrevistas as pessoas/chave, imagens, vídeos e apontamentos escritos, (4) o processo está direcionado para a aprendizagem e descoberta assim como aberto a explicações, (5) este método procura investigar o significado e a intencionalidade das relações e estruturas sociais (Vilelas, 2020).

O estudo qualitativo caracteriza-se por envolver no seu todo os seres humanos e focar-se na experiência humana, procura compreender e interpretar a realidade (Vilelas, 2020).

Neste estudo os métodos de recolha de dados utilizados foram a observação, a entrevista e a grelha de observação. As entrevistas são um método que permite alcançar informações que não são possíveis analisar de forma direta. Como nos diz Vale (2004) este método procura compreender a perspectiva do entrevistado sobre um determinado ponto de vista, “é uma situação “cara-a-cara” (p.8), na qual o investigador obtém a informação ou opinião do participante, sendo um dos modos mais eficazes de recolher informação.” Este método torna-se vantajoso de forma que podemos ficar a conhecer de perto a opinião concreta do entrevistado (Vale, 2004).

A grelha de observação é uma forma clara de recolha de dados. Este método permite que o observador se foque essencialmente no aspeto que pretende analisar (Vale, 2004).

Vale (2004) refere que a observação tem um ponto de vantagem em relação à entrevista no sentido que o que é observado não pode ser controlado pelo observador, são aspetos que acontecem naturalmente e, por isso, tem de procurar o momento que pretende ser analisado.

Os dados foram recolhidos através do preenchimento de uma grelha de observação dos espaços exteriores elaborada por Bento (2020) com o intuito de conhecer todos os elementos e características do espaço exterior do contexto educativo onde decorreu o estudo. Os dados obtidos, depois de inseridos na grelha, foram cotados numa escala de 0 a 2 e somados e divididos de forma a obter o valor final de cada categoria. Foram realizadas entrevistas de carácter semiestruturado às educadoras do contexto de PES para perceber e compreender as suas ideias sobre o espaço exterior enquanto potenciador de brincadeira e aprendizagem. As perguntas definidas para a entrevista tiveram como base as categorias de análise da grelha dos espaços exteriores (Bento, 2020) e foram posteriormente transcritas e analisadas de forma a obter dados relevantes.

Participantes do estudo

O presente estudo realizou-se em contexto de PES num JI público, situado no concelho de Viana do Castelo.

Para a realização deste estudo participaram 5 educadoras de infância do estabelecimento de ensino onde decorreu a PES, sendo que uma destas participantes era a diretora do JI. A idade das educadoras estava compreendida entre os 55 e os 60 anos, sendo que os anos de serviço variavam entre os 30 e os 38 anos.

Para a realização do presente estudo foi analisado o espaço exterior do JI. Este espaço exterior era dividido em quatro espaços dissemelhantes, com características e potencialidades diferentes entre eles. Este era um espaço que sofreu diversas alterações ao longo dos anos o que permitiu que este ganhasse uma nova vida.

Métodos e instrumentos de recolha de dados

No presente estudo optou-se pela observação e entrevista como técnicas de recolha de dados. Para isso foram utilizados como instrumentos, uma grelha de observação dos espaços exteriores (Bento, 2020), bem como entrevistas às educadoras. As entrevistas foram realizadas individualmente às educadoras através de uma plataforma digital devido ao isolamento obrigatório causado pela situação pandémica provocada pelo vírus Sars-CoV-2, na data prevista para a realização deste método de recolha de dados. O preenchimento da grelha de observação foi realizado no decorrer do estágio.

Entrevistas

A entrevista foi um dos métodos de recolha de dados utilizado. Acontece face a face, o que permite que o entrevistador interaja pessoalmente com o entrevistado, o entrevistador é quem faz as perguntas e o entrevistado é quem responde a essas perguntas. Este método de recolha de dados é adequado a investigações que pretendem recolher informações detalhadas sobre os pensamentos, as opiniões, as experiências e os sentimentos das pessoas (Gonçalves et al., 2021).

“A entrevista no método qualitativo, permite uma recolha de informação nos contextos próprios respondentes, durante um espaço temporal determinado, tornando-se

importante porque o ser humano condiciona o seu comportamento ao contexto em que interage” (Gonçalves et al., 2021, p.67).

Este método tem a vantagem da informação obtida ser de caráter fidedigno e o investigador consegue sempre que todas as perguntas sejam respondidas. Ao mesmo tempo, o investigador consegue também criar uma empatia com o entrevistado. Este método permite que haja informação verbal e não verbal (Gonçalves et al., 2021).

As entrevistas podem ser de caráter (1) não-estruturadas ou abertas, (2) semiestruturadas, ou fechadas. Neste caso em específico as entrevistas realizadas foram de caráter semiestruturado. As entrevistas semiestruturadas são compostas por perguntas abertas e por perguntas fechadas, o entrevistado tem a possibilidade de relatar experiências se assim for o caso sobre o tema que está a ser abordado. Para entrevistas deste caráter o investigador tem de fazer um trabalho prévio em que reúne as questões mais pertinentes, no entanto este deve estar devidamente preparado para que quando o entrevistado não responde à questão colocada contornando-a, o entrevistador tem de recompor o contexto da entrevista de forma a adicionar questões que promovam uma discussão mais aprofundada sobre tema a ser abordado (Vilelas, 2020; Gonçalves et al., 2021).

As entrevistas realizadas tinham como principais objetivos:

- i. Caracterizar o espaço exterior;
- ii. Verificar como era utilizado o espaço com um determinado grupo de crianças;
- iii. Identificar quais as características do espaço, bem como alterações;
- iv. Perceber se existiam condicionantes à utilização do espaço.

Para a participação das educadoras na entrevista foi preenchido e assinado um consentimento informado (anexo 1) que todas as educadoras assinaram.

Todas as entrevistas tiveram como base sete perguntas, que estavam de acordo com as categorias da grelha de observação dos espaços exteriores (Bento, 2020). No entanto, como era de caráter semiestruturado, surgiram outras questões que se tornaram

pertinentes para o estudo. As entrevistas na sua generalidade decorreram entre os 5 minutos e os 20 minutos.

As entrevistas foram todas gravadas através do sistema integrado na plataforma digital, desta forma é possível observar as reações e expressões gestuais não visíveis através da fala. Para estas entrevistas foi criado previamente um guião (anexo 2) de orientação do investigador para as questões que tinham de ser colocadas. Como referido anteriormente, a entrevista estava dividida em três partes, a primeira parte tinha questões relacionadas com a caracterização do espaço exterior do jardim de infância, a segunda e terceira parte tinham questões relacionadas com a forma como era utilizado o espaço e quais as suas características e a quarta e última parte questionava se existiam condicionantes ao espaço exterior do jardim de infância.

Após a realização das entrevistas, foram transcritas na íntegra sem nenhuma alteração e posteriormente analisadas. Para a melhor compreensão optou-se por realizar uma grelha de registo das entrevistas. Posteriormente foi realizada uma análise de conteúdo de todas as entrevistas realizadas. As entrevistas foram transcritas e inseridas na grelha consoante as categorias existentes. De forma a organizar os dados das entrevistas, introduziram-se as principais questões devidamente organizadas na grelha de registo, ou seja, as entrevistas foram agrupadas. Cada linha da tabela representa as perguntas do guião. Após a transcrição de todas as entrevistas, realizadas às 5 participantes, passou-se à análise e discussão dos resultados. Desta forma, foram comparadas as opiniões entre os entrevistados, as conceções de diferentes autores e as observações realizadas através da grelha de observação (Bento, 2020).

Grelha de observação

A observação tem o propósito de resolver um problema de investigação, ou seja, interpretar a realidade exterior com o intuito de obter dados que de forma antecipada foram definidos com o desígnio de uma investigação (Vilelas, 2020).

Na observação qualitativa o observador procura respostas para o assunto em estudo e, como tal, dispõe de algum tempo a observar em contexto. Através da observação o

observador descreve e regista acontecimentos, relata as interações dos participantes redige exatamente o que observa (Gonçalves et al., 2021).

Neste espaço existem vários tipos de observação, (1) observação naturalista, (2) observação simples, (3) a observação participante e (4) observação sistemática. Neste estudo a observação é simples.

Na observação simples o investigador está alheio ao grupo e comporta-se como um espetador observando os acontecimentos de forma espontânea, este tipo de observação permite que o investigador obtenha elementos para a definição do problema e favorece a formulação de hipóteses acerca do problema (Gonçalves et al., 2021).

Para o auxílio da observação foi utilizada uma grelha de observação (Bento, 2020) que tinha como objetivo compreender quais eram os aspetos mais significativos do espaço exterior, assim como a aparência global e identidade, dimensão, acessibilidade, manutenção e segurança, oportunidade de ação, estilo do adulto e rotinas.

Esta grelha é composta por 3 níveis de cotação, ou seja, não se verifica (cotação 0), verifica-se parcialmente (cotação 1), verifica-se (cotação 2). Para cada categoria formam-se um conjunto de cotações que são adicionadas e divididas consoante o número de perguntas de cada categoria. Por fim as cotações obtidas são inseridas num gráfico (Bento, 2020).

Os dados recolhidos através da grelha de espaços exteriores (Bento, 2020) foram obtidos através da observação presencial e seguidamente interpretados. Iniciou-se com a ficha de caracterização onde se definiu o espaço observado, identificou-se o grupo observado, o número de crianças que utilizam regularmente o espaço, a faixa etária, assim como o número de adultos acompanhantes das crianças.

O espaço era o espaço exterior do jardim de infância onde decorreu a PES. No decorrer das observações as crianças estavam divididas por bolhas, ou seja, não havia cruzamento de grupos no espaço exterior, devido às regras impostas pela Direção-Geral de Saúde. Uma vez que o espaço não era utilizado em simultâneo por todos os grupos, o grupo observado no decorrer do estudo era composto por 19 crianças entre os 4 e os 6 anos de

idade, 7 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Este grupo era acompanhado por 1 educadora, uma auxiliar e por 2 estagiárias. Após o preenchimento da ficha de caracterização deu-se início ao preenchimento da grelha.

Posteriormente, através do sistema de pontuação, cotaram-se todas as categorias utilizando os 3 parâmetros existentes, que serão descritos posteriormente. Por fim, todos os pontos obtidos foram introduzidos num gráfico (Bento, 2020).

Calendarização do estudo

O presente estudo decorreu entre outubro de 2020 e fevereiro de 2022 e desenvolveu-se em várias fases.

Na primeira fase começou por ser feita uma observação do contexto escolar onde se realizou o estudo, ao longo de 4 semanas. Após esta observação tentou-se perceber e compreender quais poderiam ser os principais objetos na recolha de dados assim como a definição da metodologia. Seguidamente selecionou-se a grelha de observação.

Na segunda fase foi aplicada a grelha de observação. Foram também realizados consentimentos informados, e logo depois foram realizadas as entrevistas às educadoras do contexto escolar.

A terceira e última fase consistiu na análise dos dados recolhidos, assim como na apresentação e discussão dos resultados.

A Tabela 3 apresenta a calendarização das fases do estudo.

Tabela 3

Calendarização das fases do estudo

Fases	Datas	Procedimentos	Recolha de dados
Fase 1	Outubro 2020 a Novembro 2020	<ul style="list-style-type: none">Definição do tema;Definição dos objetivos e opções metodológicas;Seleção da grelha de	<ul style="list-style-type: none">Pesquisa e análise de documentos;

		observação;	
Fase 2	Novembro 2020 a Fevereiro 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da grelha de observação; • Elaboração de consentimentos informados e do guião da entrevista; • Realização das entrevistas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação; • Preenchimento da grelha de observação; • Entrevistas.
Fase 3	Fevereiro 2021 a Fevereiro 2022	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos dados recolhidos; • Conclusão do Relatório. 	

Procedimentos da análise de dados

A análise de dados é o compilar da informação reunida através de vários métodos pelo investigador de forma que sejam entendidos e assim resumidos (Gonçalves et al., 2021).

Creswell (2007) refere que na análise de dados tem de haver uma organização categórica, os dados têm de ser reunidos e conferidos várias vezes. Desta forma, à medida que forem agrupadas as ideias serão registadas. A categorização é a forma de classificar e categorizar elementos provenientes de um conjunto (Bardin, 1977).

No presente estudo, os dados que foram recolhidos através das entrevistas e da grelha de observação (Bento, 2020) foram verificados e cruzados para que haja uma maior confiabilidade e viabilidade (Creswell, 2007).

As entrevistas foram inicialmente transcritas. Para a sua análise optou-se por se criar uma grelha com as principais questões colocadas de forma a agrupar as ideias de cada educadora. Para facilitar este processo de análise associou-se a cada educadora a uma cor, de forma que todas as ideias ficassem organizadas e agrupadas.

A grelha do espaço exterior (Bento, 2020) foi inicialmente cotada de 0 a 2 e comentada com as observações que tinham sido feitas e com as partes mais relevantes de cada entrevista. De seguida, todos os dados, por categorias, foram adicionados e divididos. Os valores foram obtidos matematicamente a partir das observações. A categoria 1 e 2, depois de adicionadas, foram divididas por 6 e multiplicadas por 100. A categoria 3, depois de adicionada foi dividida por 14 e multiplicada por 100. A categoria 4, depois de

adicionada, foi dividida por 12 e multiplicada por 100. A categoria 5, depois de adicionada foi dividida por 16 e multiplicada por 100. A categoria 6, depois de adicionada, foi dividida por 18 e multiplicada por 100.

As categorias foram integradas e organizadas numa grelha de registo. Estas categorias representam as mesmas categorias da grelha de análise (Bento, 2020).

Por fim, obteve-se um gráfico que surgiu a partir dos valores das cotações finais de cada uma das categorias.

Apresentação e discussão dos dados

Nesta secção vão ser apresentados e discutidos os dados recolhidos para a elaboração deste estudo, demonstrando as relações entre si.

Caraterização dos espaços exteriores

Neste estudo, como já referido no capítulo anterior, foi utilizada a grelha GO- Exterior (Bento, 2020) e foi aplicada nos espaços exteriores educativos do JI onde decorreu a PES entre outubro de 2020 e fevereiro de 2021. Os resultados da grelha resumem as características dos 4 espaços exteriores.

Esta observação foi dirigida aos espaços e não ao grupo em particular.

A primeira categoria da grelha (Tabela 4) refere-se à aparência global e identidade (Categoria 1).

Tabela 4

Aparência global e identidade (Bento, 2020)

C1. Aparência global e identidade	Pontuação
1. O espaço de brincar no exterior possui um aspeto cuidado e agradável (e.g. decoração com cores suaves e elementos naturais, materiais organizados e acessíveis, áreas divididas de forma clara).	2
2. O espaço apresenta uma identidade própria, que espelha características e interesses dos utilizadores e o meio em que está inserido (e.g. existência de critérios específicos para a escolha de materiais e para a organização das áreas de brincar).	2
3. O brincar nos espaços exteriores está previsto nos projetos, planos educativos e/ ou regulamento interno enquanto elemento identitário do contexto educativo	0

Legenda:

Pontuação 0 – Não se verifica, Pontuação 1 – Verifica-se parcialmente, Pontuação 2 – Verifica-se

Na tabela 4, o ponto 1 permite identificar se o espaço exterior analisado possui um aspeto cuidado e agradável, se a decoração está adequada à faixa etária, quais as cores utilizadas na decoração e se os materiais acessíveis e organizados. A pontuação foi de 2 (verifica-se) uma vez que apresenta uma boa apresentação. Ao longo das entrevistas

realizadas, as 5 entrevistadas referiram que o espaço é excelente (Figura 16), rico e agradável como podemos ver nestes excertos:

(...) acho aquele lugar ótimo, um lugar que acho excelente mesmo (...) - E1

(...) é um espaço extremamente rico (...) – E3

(...) O espaço tem sido melhorado. Acho que temos um bocadinho de tudo para todas as áreas. Temos a parte da horta, temos a parte dos jogos da brincadeira, também temos um local onde é desenvolvido o lado mais lúdico com o faz de conta, com a casinha em que eles vão imaginar e criar e depois. Temos um outro lado que é a parte onde podem fazer corridas, onde podem trepar, baloiçar, desenvolver mais a parte motora. Acho que temos um bocadinho de tudo, embora o espaço seja um espaço pequeno, acho que o temos bem dividido e que pode ser bem aproveitado, embora podemos melhorá-lo mais. – E4

Figura 16

Espaço exterior: recreio das árvores (a) e recreio da areia (b)



(a)

(b)

No ponto 2 avalia-se o espaço de forma a perceber se está de acordo com as características e interesses dos utilizadores, assim como o meio em que está inserido. Este ponto obteve 2 (verifica-se) uma vez que o espaço está direcionado para os seus utilizadores, neste caso as crianças que frequentam o JI.

O ponto 3, referente à existência ou não de um documento orientador para a brincadeira no espaço exterior, teve a pontuação de 0 (não se verifica). O brincar nos espaços exterior não está previsto nos projetos e planos educativos ou regulamento interno do contexto educativo. As entrevistadas referiram que não há nenhuma indicação sobre a utilização

do espaço exterior, no entanto utilizam-no com muita regularidade. Desta forma, cada educadora utiliza este espaço de forma livre, propondo as atividades que lhes fazem sentido em determinado momento ou até para dar oportunidade à brincadeira livre que se torna fundamental no desenvolvimento integral da criança. Quando questionadas relativamente à utilização do espaço exterior, e como referido anteriormente, as educadoras responderam que não, como refere o seguinte excerto:

(...) em termos de regulamento o plano de atividades vem superiormente em termos de agrupamento, não é mais centralizado, não há esse limite somos nós que o definimos, enquanto educadores e enquanto utilizadores desse espaço, portanto somos nós que pomos as regras (...) – E3

O facto de não haver um documento orientador para a utilização do espaço exterior permite que utilizem o espaço exterior com muita frequência e de diversas formas, em vários momentos do dia.

É notória a permanência de uma resposta positiva a esta primeira categoria. O cruzar da pontuação com a opinião das educadoras mostra-nos isso mesmo.

A segunda categoria da grelha (Tabela 5) refere-se à Dimensão (Categoria 2).

Tabela 5

Dimensão (Bento, 2020)

C2. Dimensão	Pontuação
4. O espaço exterior possui uma dimensão adequada ao número de crianças que utilizam o espaço em simultâneo.	1
5. Uma área grande, sem obstáculos, está disponível para atividades em grande grupo, como corridas, dança, jogos de grupo, etc.	2
6. Áreas mais reservadas, propiciadoras de momentos de maior intimidade e conforto estão disponíveis (e.g. abrigos, zona com almofadas, cadeira de baloiço e redes).	0

Legenda:

Pontuação 0 – Não se verifica, Pontuação 1 – Verifica-se parcialmente, Pontuação 2 – Verifica-se

Na tabela 5, o ponto 4 avalia a dimensão do espaço quanto ao número de crianças que o utilizam. Para este ponto a pontuação foi de 1 (verifica-se parcialmente) uma vez que, estando numa situação pandémica causada pelo Sars-CoV-2 (vírus COVID 19), o recreio é dividido e o número de crianças que utiliza cada parte do recreio é adequado. O número de crianças que usualmente utiliza o espaço em simultâneo varia entre 19 e 25. O ponto 5 foi pontuado com 2 (verifica-se) pois existe uma área sem obstáculos na entrada do jardim de infância, no entanto este espaço é utilizado com menos frequência. De forma a dar resposta às medidas implementadas pela Direção-Geral de Saúde, no combate ao COVID 19.

O ponto 6 questiona se existem áreas reservadas que proporcionem às crianças momentos de intimidade e conforto no espaço exterior. Teve pontuação 0 (não se verifica) uma vez que não existe nenhum local reservado para esta finalidade.

Esta categoria mostrou uma oscilação na sua pontuação, nenhum dos pontos obteve a mesma pontuação o que demonstra que esta é uma categoria que apresenta algumas fragilidades.

A terceira categoria (Tabela 6) define a Acessibilidade (Categoria 3).

Tabela 6

Acessibilidade (Bento, 2020)

C3. Acessibilidade	Pontuação
7. No acesso à zona de brincar no exterior existe um espaço de transição (vestíbulo ou telheiro), onde são realizadas atividades de preparação das crianças (e.g. vestir casacos e calçar galochas) e/ou brincadeiras mais resguardadas.	1
8. A sala de atividades pertencente ao grupo observado possui acesso direto à zona de brincar no exterior ou a um espaço de transição.	2
9. Existem áreas de circulação amplas e bem definidas.	2
10. Existem espaços dedicados à utilização de brinquedos com rodas, evitando-se que esta atividade prejudique outras brincadeiras paralelas.	1

11. As crianças movimentam-se livremente entre diferentes espaços (e.g. transitam entre o interior e o exterior), existindo a possibilidade de separação do grupo e o afastamento do adulto.	2
12. Os espaços de arrumação dos recursos de brincar no exterior são funcionais	0
13. Os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças.	1

Legenda:

Pontuação 0 – Não se verifica, Pontuação 1 – Verifica-se parcialmente, Pontuação 2 – Verifica-se

Na tabela 6, o ponto 7 permite avaliar a existência de um espaço de transição, onde seja possível realizar a preparação das crianças para os dias em que estas têm de vestir roupa impermeável e calçar galochas. Foi pontuado com 1 (verifica-se parcialmente), pois existe um local onde vestem os fatos (Figura 17) e outro local onde calçam as galochas, no entanto um é no interior e outro é no exterior, e este espaço é improvisado.

Figura 17

Arrumação dos fatos (a) e calçado (b) de chuva



(a)



(b)

Para as roupas existe uma zona de arrumação e para as galochas também. Nas entrevistas as educadoras referiram que o facto de existirem os fatos de chuva e as galochas trouxe

uma mais-valia às crianças, desta forma estas podem usufruir do espaço exterior mesmo em dias chuvosos ou frios. No entanto as educadoras falaram da falta de autonomia das crianças ao vestir os fatos, isto deve-se também ao facto deste espaço ainda ser improvisado e não estar adequado à faixa etária de cada grupo, tal como uma educadora referiu:

A autonomia depende muito da idade das crianças. Se as crianças são mais velhinhas já conseguem ser mais autónomas, se as crianças são mais novas é preciso muita intervenção do adulto e às vezes não há esse suporte que seria necessário para que as coisas fossem mais ágeis – E3

O ponto 8 que avalia a existência de uma zona na sala de atividades de acesso direto à brincadeira no exterior foi pontuado com 2 (verifica-se) uma vez que todas as salas possuem acesso à zona de brincar no exterior, no entanto as crianças não usavam regularmente essa porta.

O ponto 9, referente às áreas de circulação amplas e definidas, obteve 2 (verifica-se) uma vez que ao longo do espaço exterior as áreas de circulação são visíveis e amplas.

O ponto 10 avalia a existência de um local direcionado para a utilização de brinquedos de rodas em que a sua utilização não prejudique outras brincadeiras. Foi pontuado com 1 (verifica-se parcialmente) uma vez que o espaço que existe para brincadeiras com rodas pode prejudicar brincadeiras paralelas que estejam a ser realizadas nesse mesmo espaço (Figura 18).

Figura 18

Zona de brincadeira com rodas (a e b)



(a)



(b)

O ponto 11, referente à movimentação entre espaços de forma livre, teve pontuação 0 (não se verifica) pois, devido à COVID 19, cada um dos quatro grupos encontrava-se sempre num recreio diferente.

O ponto 12, que avalia as zonas de arrumação quanto a sua funcionalidade e acessibilidade, também teve 0 (não se verifica) pois os recursos utilizados no exterior não têm uma arrumação funcional. Por norma os recursos estão guardados em determinados locais do conhecimento dos adultos. No entanto, nas entrevistas realizadas, todas as educadoras referiram o facto de estarem a trabalhar numa melhor acessibilidade que permita o contacto direto das crianças com alguns materiais. Nestes últimos tempos têm surgido oportunidades que levaram a que este espaço exterior fosse melhorado. Segundo as educadoras existem muitas diferenças.

Há diferenças em tudo. Diferenças no próprio espaço que tem agora outros equipamentos que permitem dar outra resposta em termos de motricidade, em termos de atividade lúdica, mas também em termos de mudança de atitude, um bocado mudança de paradigma da atividade só dentro da sala e das atividades que podem ser feitas no exterior, portanto isso também é uma mudança muito mais lenta,

porque nem todos estão preparados para esse desafio que são as atividades no exterior (...) – E3

O ponto 13, que avalia acessibilidade para as crianças de recursos para brincar no exterior, foi pontuado com 1 (verifica-se parcialmente), uma vez que nem todos os recursos estão acessíveis às crianças, ou seja, sempre que as crianças os querem utilizar têm de pedir às auxiliares. Os baldes, utensílios de brincadeira na areia, carrinhos e pneus são recursos que estão sempre disponíveis para as crianças brincarem. Outros brinquedos como bolas, cavalos faz de conta, painéis, têm de ser pedidos aos adultos.

Ao longo da apresentação dos dados desta categoria foi notável que houve pontos com pontuações iguais. Podemos concluir que em termos de gradezas de áreas, e existência de áreas bem definidas temos pontuações positivas com a cotação máxima. No entanto os espaços de transição e a acessibilidade a recursos, assim como espaços de arrumação tem uma cotação inferior, o que carece de melhoramento.

A Categoria 4 refere-se à manutenção e à segurança dos espaços exteriores (Tabela 7).

Tabela 7

Manutenção e segurança (Bento, 2020)

C4. Manutenção e segurança	Pontuação
14. O espaço de brincar no exterior apresenta condições de segurança e higiene adequadas (e.g. delimitações físicas bem definidas e em boas condições; zonas de perigo devidamente sinalizadas; separação da zona de circulação automóvel; ausência de lixo).	2
15. Existem procedimentos de manutenção implementados que garantem a arrumação e limpeza de espaços e materiais.	2
16. O espaço exterior possui áreas que oferecem proteção em situações de sol e/ou chuva (e.g. toldos, telheiros, pérgulas, árvores).	1
17. As crianças possuem vestuário e equipamento adequados a diferentes condições atmosféricas (e.g. no Verão têm chapéus, protetor solar e garrafas de água, no Inverno têm gorros, galochas e fatos impermeáveis).	2
18. As crianças são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidar do espaço (e.g. regar, plantar, arrumar).	2
19. As regras e os limites associados ao brincar no espaço exterior são explicados às crianças e, sempre que possível, estas participam na sua definição.	2

Legenda:

Pontuação 0 – Não se verifica, Pontuação 1 – Verifica-se parcialmente, Pontuação 2 – Verifica-se

O ponto 14 avalia as condições de segurança do espaço exterior assim como as de higiene, e o ponto 15 avalia a manutenção implementada de forma a garantir a arrumação e a limpeza do espaço, assim como os materiais. Estes dois critérios foram pontuados com 2 (verifica-se), ou seja, o espaço observado é um espaço seguro e higiénico, assim como existe uma manutenção diária que permite que este esteja sempre limpo e arrumado.

O ponto 16 que avalia a existência de áreas de proteção do sol e/ou chuva, foi pontuado com 1 (verifica-se parcialmente) pois existe um toldo só numa parte do exterior, no entanto se houver muita chuva não é suficiente (Figura 19). Uma das entrevistadas (E5) referiu que “ainda não temos um espaço coberto muito amplo”. Este ponto foi referido por outras educadoras em diferentes momentos das suas entrevistas onde mostraram também o descontentamento por não haver um espaço maior e mais funcional que ofereça uma proteção mais efetiva em situações de chuva.

Um aspeto positivo é que existem árvores que fazem sombra (Figura 20 e Figura 21).

Figura 19

Cobertura



Figura 20

Árvores baixas



Figura 21

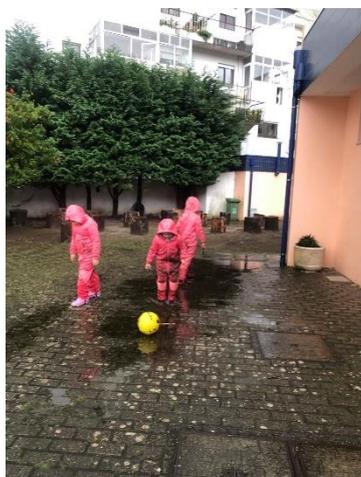
Árvores altas



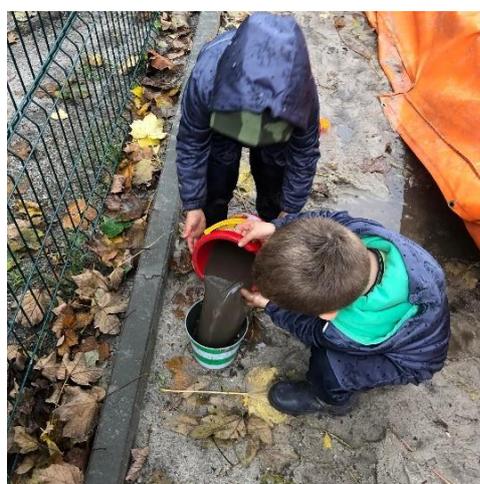
O ponto 17 avalia se as crianças possuem equipamento adequado a diferentes condições climáticas e foi pontuado com 2 (verifica-se) pois existe vestuário apropriado, como fatos de chuva e frio (Figura 22), galochas, chapéus de sol, garrafas de água. Não têm gorros, mas os fatos de chuva têm capucho. Um dos elementos que falta é a proteção solar.

Figura 22

Vestuário de chuva (a e b)



(a)



(b)

As entrevistadas referiram a importância destes elementos assim como as mais valias que os fatos de chuva trouxeram para que os dias chuvosos não fossem um entrave para a utilização do espaço exterior,

sem dúvida, uma grande mais-valia – E3

(...) nós que trabalhamos com crianças sabemos que depois delas darem umas corridas, brincarem cá fora, entram na sala muito mais calmas para desenvolver uma atividade enquanto que quando passam dias e dias a fio fechadas dentro do espaço interior é muito mais complicado, ficam muito mais agitadas. Nós sabemos isso. Isto veio melhorar muito - E2

Os pontos 18, que refere o envolvimento das crianças nas tarefas relacionadas com o cuidado do espaço, e 19, que refere as limitações da brincadeira no espaço exterior, também foram pontuados com 2 (verifica-se) pois as crianças são envolvidas nas tarefas de cuidar do espaço, são as principais cuidadoras da horta (Figura 23), também arrumam os triciclos depois da sua utilização e os objetos de brincadeira nos diferentes espaços tais como no recreio da areia, no recreio das árvores, no recreio das estruturas.

Figura 23

Cuidar da horta (a e b)



(a)



(b)

De um modo geral, esta categoria teve pontuações muito positivas, à exceção de um ponto que obteve uma pontuação mais baixa, concluindo-se, assim, que não requer uma preocupação significativa ao ser comparada com as outras categorias analisadas.

A Categoria 5 pretende avaliar as oportunidades de ação (Tabela 8).

Tabela 8

Oportunidades de ação (Bento, 2020)

C5. Oportunidades de ação	Pontuação
20. O espaço exterior apresenta diferentes superfícies que podem ser utilizadas pelas crianças. Exemplo: piso de borracha, areia, erva, gravilha, casca de pinheiro, betonilha/cimento, lajeado, relva, solo, outros.	2
21. O espaço exterior apresenta variações no relevo. Exemplo: montes, declives/rampas, socalcos/degraus, buracos, túneis.	0
22. O espaço exterior possui estruturas fixas ou semifixas, relacionadas com diferentes tipos de brincar. Exemplo: escorrega, baloiço, esconderijo, palco, estrutura para trepar, túnel, estrutura musical, barras, rampas, bancos, mesa, quadro, casinha, outras.	2
23. O espaço contém zonas de brincar que incluem elementos naturais. Exemplo: zona de areia, zona de terra, zona de água, arbustos, flores ou hortícolas, árvores (pelo menos duas), animais (e.g. jardim de borboletas, terrário, casas de pássaros, bebedouros/comedouros para pássaros, galinheiro, coelheira).	2
24. Estão disponíveis diversos objetos em quantidade e em qualidade para as crianças utilizarem. Exemplo: blocos, mangueiras/tubos, panos ou pedaços de tecido, cordas, brinquedos de areia, brinquedos de água, bolas, arcos, recipientes variados (diferentes tamanhos e características), pneus, carrinhos de mão, triciclos/bicicletas, instrumentos de medida (e.g. réguas, fitas métricas, termómetro, pluviómetro), lupa, catálogo/ grelhas de observação de animais e plantas, materiais de escrita/desenho (e.g. canetas, giz, tintas, papel), instrumentos musicais.	2
25. Estão disponíveis materiais naturais em quantidade e em qualidade. Exemplo: paus, água, areia, folhas, conchas, rochas, solo, pedaços de madeira, bolotas. Pinhas, frutos.	2
26. As crianças iniciam atividades de forma autónoma.	2
27. O espaço oferece desafios com níveis de dificuldade distintos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, criando assim oportunidades para o confronto com o risco (e.g. zonas para trepar altas e baixas; triciclos com e sem pedais).	2

Legenda:

Pontuação 0 – Não se verifica, Pontuação 1 – Verifica-se parcialmente, Pontuação 2 – Verifica-se

Na tabela 8, o ponto 20 avalia as diferentes superfícies do espaço exterior. Neste parâmetro atribui-se a pontuação 2 (verifica-se) uma vez que o espaço exterior apresenta superfícies tais como piso terra/lajeado (Figura 24), casca de pinheiro (horta) (Figura 25), pavimento de borracha (Figura 26), areão (Figura 27), betonilha/cimento (figura 28).

Figura 25

Pavimento de terra/lajeado



Figura 26

Pavimento de casca de pinheiro



Figura 27

Pavimento de borracha

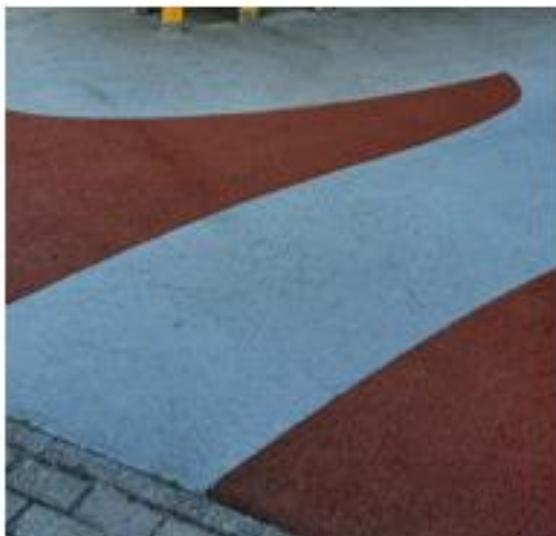


Figura 28

Pavimento de areão



Figura 29

Pavimento de cimento



O ponto 21 avalia as variações de relevo, e foi-lhe atribuída a pontuação 0 (não se verifica), uma vez que o espaço exterior observado não apresenta áreas de relevo. Unicamente existem áreas planas. O facto deste ponto ser classificado com 0, não espelha a vontade das educadoras em quererem mudar este espaço, no entanto referem que primeiro terão de mudar mentalidades e depois proceder em função do que a criança precisa verdadeiramente. Este recreio tem vindo a sofrer diversas alterações e um dos pontos que uma das educadoras mais destaca é o facto de elementos da direcção do agrupamento quererem retirar alguns elementos do espaço exterior,

o deixarem o galinheiro, o deixarem o espaço de terra para os miúdos usufruírem, deixarem o espaço com relva, foi sem dúvida uma luta e uma guerra que conseguimos ganhar e conseguimos ter partes desse espaço exterior com o contacto mais possível com a natureza (...) – E1

O ponto 22 permite avaliar a existência de estruturas fixas ou semifixas e a relação com a brincadeira e foi pontuado com 2 (verifica-se), pois o espaço exterior possui estruturas como o escorrega, baloiço, estrutura para trepar, bancos, mesa, casinha e troncos. (Figuras 29, 30, 31, 32 e 33). Esta foi uma das grandes alterações que foi feita ao longo dos anos. As educadoras referiram que isto foi um ponto positivo na alteração do espaço exterior, uma vez que:

Temos mais material que eles podem usar principalmente da área que eles gostam da areia e dos baloiços que não tínhamos nada disso e eles agora têm oportunidade de usufruir de muito mais material (...) – E5

Com o projeto que iniciamos este ano do vamos à horta, aí permitiu realmente criar, capacitar os espaços exteriores com mais estruturas que permitem às crianças explorar de outra forma os mesmos espaços. Os espaços existiam enquanto espaços físicos não havia tantas estruturas nem tanto equipamento e, conseqüentemente, portanto a exploração era muito mais reduzida em termos das próprias necessidades da criança. Com o projeto permitiu realmente apetrechar os espaços (...) -E3

Figura 30

Estrutura do escorrega



Figura 31

Estrutura faz de conta



Figura 32

Troncos e escorrega



Figura 33

Casinha de madeira



Figura 34

Mesas fixas no exterior



O ponto 23 refere-se às zonas de brincadeira e à existência de elementos naturais. Este ponto foi cotado com 2 (verifica-se). O espaço exterior possui zona de areia, zona de terra, aromáticas (Figura 34) na horta pedagógica, árvores, animais (2 porcos da índia) (Figura 35), galinheiro, troncos (Figura 36) e hortícolas.

Figura 35

Canteiro das aromáticas (a e b)



(a)



(b)

Figura 36

Pintura em cima dos troncos



Figura 37

Porcos da Índia



O ponto 24 avalia a disponibilidade de variedade de objetos em qualidade e quantidade e obteve a pontuação 2 (verifica-se). Podem ser utilizados pelas crianças objetos como cordas, brinquedos de areia, bolas, arcos, pneus (Figura 37), triciclos, *slackline*, baloiço (Figura 38), brinquedos de areia, materiais de desenho e escrita.

Figura 38

Pneus



Figura 39

Baloiços



O ponto 25, avalia a existência em quantidade e qualidade de diferentes materiais naturais. Este ponto foi cotado com 2 (verifica-se) uma vez que os materiais naturais disponíveis para as crianças são paus, areia, folhas, troncos cortados e solo.

O ponto 26 avalia a iniciativa tomada pelas crianças para uma brincadeira de forma livre e autónoma. Este ponto foi cotado com 2 (verifica-se). As crianças iniciam as atividades e brincam maioritariamente de forma autónoma.

O ponto 27, referente aos diferentes níveis de desafio que podemos encontrar no espaço exterior, também foi cotado com 2 (verifica-se). O espaço oferece desafios como estruturas para trepar, saltar, equilibrar importantes para o desenvolvimento da criança. Quando questionadas as educadoras referiram que o espaço exterior tem as condições necessárias para desenvolver atividades que estimulem o desenvolvimento da criança.

Relativamente a esta categoria, as pontuações foram maioritariamente positivas o que mostra que esta categoria apenas precisa de uma especial atenção num dos pontos.

A última categoria (Categoria 6) refere o estilo do adulto e rotinas (Tabela 9).

Tabela 9

Estilo do adulto e rotinas (Bento, 2020)

C6. Estilo do adulto e rotinas	Pontuação
28. As crianças brincam no espaço exterior com regularidade.	2
29. O tempo passado no espaço exterior apresenta uma duração adequada para o desenvolvimento de brincadeiras significativas e progressivamente mais complexas.	2
30. Existe uma preocupação em partilhar e envolver as famílias na vivência do espaço exterior.	2
31. O adulto propõe atividades de carácter livre, possibilitando-se outras iniciativas paralelas.	1
32. O adulto procura estabelecer ligações entre o que acontece no interior e no exterior.	1

33. O adulto promove a autonomia da criança e a cooperação entre pares.	1
34. O adulto mostra entusiasmo e satisfação durante o tempo passado ao ar livre. Exemplo: expressão facial, olhar, entoação de voz, etc.	2
35. O adulto apoia e acompanha as crianças durante o brincar.	2
36. A utilização de outros espaços exteriores pertencentes à comunidade acontece com regularidade.	0

Legenda:

Pontuação 0 – Não se verifica, Pontuação 1 – Verifica-se parcialmente, Pontuação 2 – Verifica-se

A tabela 9 mostra que nesta Categoria, o ponto 28 referente à regularidade da brincadeira no espaço exteriores foi cotado com 2 (verifica-se), uma vez que as crianças brincam diariamente no exterior várias vezes por dia, no entanto só um dos grupos é que brinca frequentemente em dias de chuva.

O ponto 29, que avalia se a duração do tempo passado no exterior é significativa para o desenvolvimento da criança, teve a cotação 2 (verifica-se). O tempo que as crianças passam no exterior tem uma duração adequada. Tal como referido anteriormente, o tempo passado no exterior é adequado uma vez que o ideal será 180 minutos diários em crianças entre os 3-5, segundo a Organização Mundial de Saúde (2020). Face aos tempos que vivemos, não é notório ao longo das observações deste estudo a falta de uso do espaço exterior. (Neto, 2020; Hanscom, 2021). Este ponto torna-se assim bastante positivo.

O ponto 30 avalia o envolvimento das famílias na vivência do espaço exterior. Este ponto foi cotado com 2 (verifica-se) pois existe preocupação em envolver a família com partilha frequente de fotografias, de artigos de jornal e livros recentes sobre a importância de brincar no espaço exterior.

O ponto 31 avalia as propostas implementadas pelo adulto para as atividades livres. Este ponto teve a pontuação de 1 (verifica-se parcialmente). Geralmente as crianças brincam livremente, mas, por vezes, as educadoras utilizam este espaço exterior com as crianças para desenvolver atividades mais estruturadas como leituras de histórias (Figura 39), registos na forma de desenhos, cuidar da horta pedagógica (Figura 40) entre outros.

Figura 40

Conto no exterior



Figura 41

Cultivo de legumes



O ponto 32, que avalia o estabelecimento de ligações entre o interior e exterior por parte do adulto, teve cotação 1 (verifica-se parcialmente). O adulto procura criar alguns momentos de partilha relacionados com o que acontece no exterior, no entanto existe a necessidade de aumentar esses momentos de forma que haja a oportunidade de expressão e partilha entre ambas as partes (Ferland, 2006; Hanscom, 2021).

O ponto 33 avalia a promoção de autonomia e cooperação entre pares. Obteve a cotação 1 (verifica-se parcialmente) pois existem momentos em que as crianças não deveriam ter regras impostas, mas sim, criarem as suas próprias regras, desta forma cria-se a independência e a autonomia (Hanscom, 2021).

O ponto 34, que avalia o entusiasmo do adulto durante o tempo passado ao ar livre, foi pontuado com 2 (verifica-se) uma vez que o adulto mostra interesse no tempo passado ao ar livre e torna-o um espaço de aprendizagem ao desafiar as crianças em alguns momentos da brincadeira. Por diversas vezes o adulto interage com as crianças, desafiando-as, entoava a voz para com o grupo propondo um momento diferente, mostrava diferentes expressões faciais. Ao serem questionadas como utilizam o espaço exterior com o seu grupo de crianças, a maioria das educadoras refere que as deixa disfrutarem livremente. No entanto uma das educadoras referiu que muitas vezes entra na brincadeira das crianças e deu o seguinte exemplo:

eu lembro-me numa altura em que eles estavam a fazer as festas da agonia. Isto foi já no ano passado em que as pessoas começaram a falar muito das festas da agonia e não sei quê e, portanto, surgiu, de um momento para o outro, no recreio o contexto das festas da agonia e os tapetes e o chão nas festas da agonia e havia uma miúda que na altura tinha estado com a mãe a fazer os tapetes e nós com as folhas e com os paus, portanto entrou-se na brincadeira e logo depois houve todo um encadeamento. – E1

O ponto 35 avalia o acompanhamento do adulto durante a brincadeira. Este ponto obteve a cotação 1 pois verifica-se parcialmente que o educador enriquece atividades ao intervir de forma estimulante de forma que as crianças evoluam na sua brincadeira. No entanto este aspeto poderia ser melhorado e realizado por todos os adultos que acompanham o grupo de crianças.

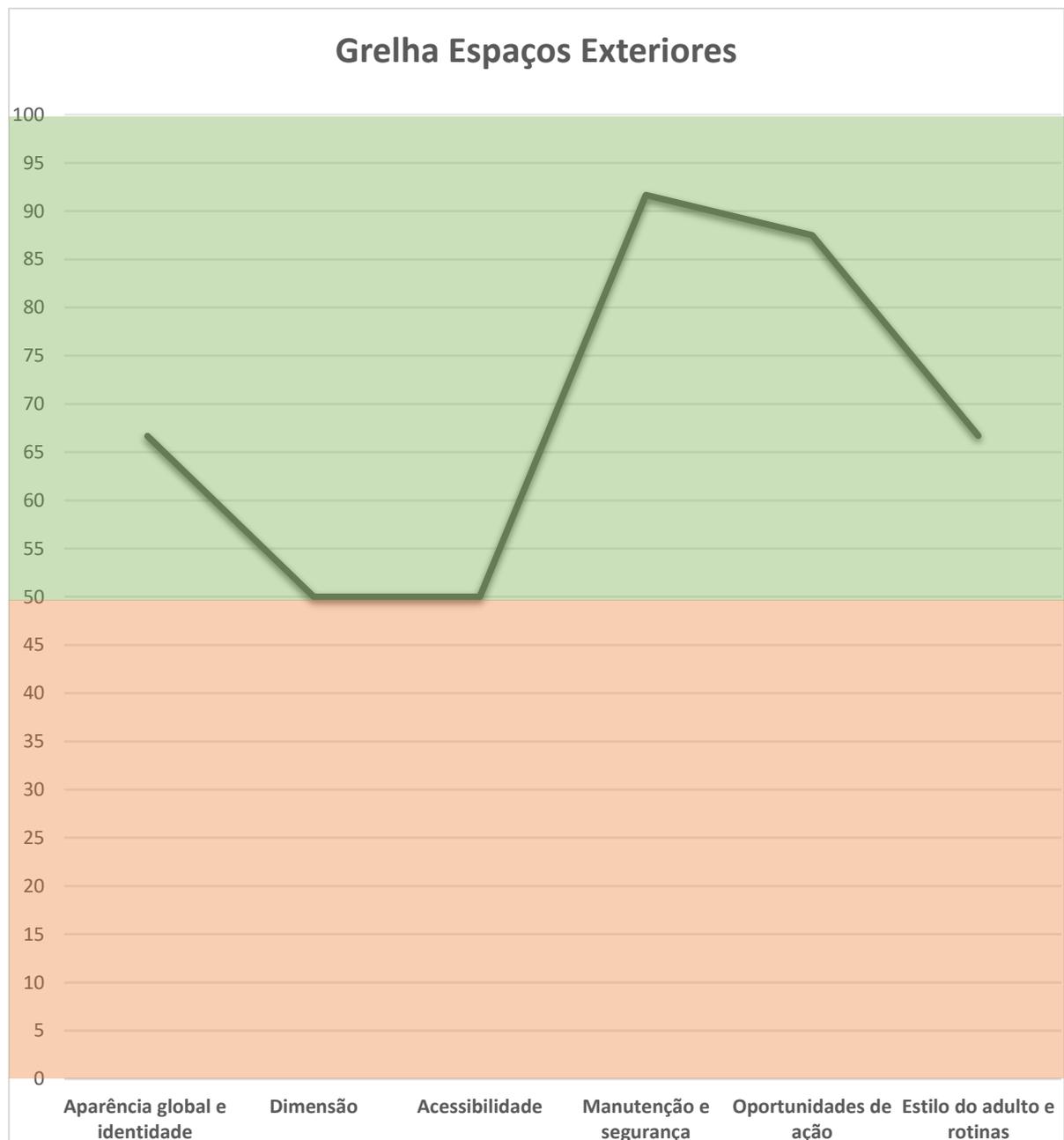
O ponto 36, que avalia a utilização de diferentes espaços exteriores ao JI, foi cotado com 0 (não se verifica) uma vez que vivemos uma pandemia COVID 19.

Conclui-se que esta categoria necessita de melhorar alguns aspetos, nomeadamente na presença e relação do adulto em determinados momentos.

Tendo em conta todas estas pontuações descritas anteriormente, e seguindo o modelo de cotação da Grelha de Observação dos Espaços Exteriores (Bento, 2020), obteve-se o seguinte gráfico (Figura 42):

Figura 42

Gráfico resultante da aplicação da Grelha de Observação dos Espaços Exteriores (Bento, 2020)



No gráfico da figura 42 é possível observar que os valores das categorias são iguais ou superiores a 50 pontos, ou seja, apresentam-se na parte verde do gráfico, constituindo-se, assim, como um aspeto positivo.

Existem duas categorias que se destacam no seu nível de cotação, nomeadamente a manutenção e segurança (92%) e as oportunidades de ação (88%). Estas categorias destacam-se de todas as outras uma vez que a segurança é sem dúvida o elo mais importante. É fundamental que estes espaços, para além de riqueza física, também sejam seguros. As oportunidades de ação destacam-se, pois, esta categoria mostrou-se bastante positiva relativamente a todos os pontos avaliados. No entanto, existem duas categorias que ficam nos 50 pontos, entre a cor verde e vermelha, estas categorias são a dimensão (50%) e a acessibilidade (50%), sendo as categorias que precisam de ser melhoradas. Assim sendo, os valores obtidos mostram que os espaços exteriores observados têm partes que estão bem estruturadas, assim como a categoria da aparência global e identidade com uma cotação de, aproximadamente, 67%, a manutenção e segurança cotada com cerca de 92%, as oportunidades de ação com cotação de 88% e o estilo do adulto e rotinas com 67%. No entanto, as categorias da dimensão e acessibilidade requerem uma especial atenção uma vez que se situam a meio do gráfico, como referido anteriormente.

Podemos também observar que neste gráfico nenhuma das categorias foi cotada com a pontuação máxima de 100. E também nenhuma foi cotada abaixo de 50 pontos.

Discussão dos dados

Após a análise do gráfico e com a informação dos valores que foram obtidos apresenta-se a discussão dos dados alicerçada na literatura relevante e, simultaneamente, na vivência do próprio espaço.

Inicialmente importa referir que é pretendido que as crianças brinquem livremente entre os vários espaços, assim sendo o aumento do espaço é um ponto que carece de uma melhoria. O expectável é que as crianças se sintam à vontade nas suas brincadeiras e por isso consigam utilizar todo o espaço. Este é um caso particular, uma vez que em tempos pandémicos o espaço teve de ser dividido e, desta forma, as crianças, viram o recreio ser delimitado em espaços mais pequenos. Assim acredita-se que aos poucos estes espaços comecem a ser aumentados sem restrições e com isso as crianças os utilizem livremente, criem a sua própria autonomia e disfrutem do espaço por completo.

As áreas reservadas que proporcionam momentos de maior conforto e intimidade deverão ser criadas. As crianças necessitam desses recantos para se encontrarem com elas mesmas (Ferland, 2006; Hanscom, 2021), disfrutarem de um momento de conforto, não só no interior como no exterior. Por isso, sugere-se que se criem pequenos abrigos confortáveis, com almofadas criadas pelas crianças, dando mais valor aos objetos e ao conforto que eles nos trazem em determinados momentos do dia (Neto, 2020).

A acessibilidade precisa de ser melhorada em muitos níveis. Quando há necessidade de vestir roupas impermeáveis e calçar galochas, as crianças precisam de ter um espaço próprio com uma organização específica (Ferland, 2006; Hanscom, 2021; Neto, 2020) para colocarem em prática a sua autonomia. Com isso sugere-se um espaço reservado só para esta troca de roupas e calçado. Este local não deve ser um local de passagem (Hanscom, 2021). Deve ser um local onde a educadora consiga ter no ângulo de visão todas as crianças, pois é importante que todas sejam observadas e também ajudadas caso seja necessário. No exterior os espaços dedicados às brincadeiras com rodas precisam de ser reformulados, ou seja, uma proposta de melhoria será criar pistas/ locais reservados no chão para que as crianças, quando utilizem estes brinquedos, não interfiram na brincadeira das outras crianças, prevenindo-se acidentes de maior dimensão e permitindo

às crianças desfrutarem do espaço livremente e sem obstáculos (Hanscom, 2021). Gallahue e Ozmun (2005) referem a importância do movimento da criança, o desenvolvimento motor existe, caso haja oportunidade de brincadeira que promova diferentes movimentos. Os brinquedos utilizados quando adequados e localizados em áreas identificadas para esses efeitos promovem oportunidades de desenvolvimento únicas e de interesse pelos seus utilizadores. Para que as crianças disfrutem destes espaços livremente também há a necessidade de que os recursos de brincadeira do exterior estejam acessíveis a todas as crianças assim como a sua forma de arrumação também seja funcional (Hanscom, 2021). Desta forma é necessário criar áreas de arrumação como por exemplo prateleiras que podem ser decoradas pelas crianças, caixas impermeáveis com identificação de determinados objetos, desta forma a criança tem a autonomia de pegar nos objetos para brincar, e no final da brincadeira guardar no local indicado (Neto, 2020; Hanscom, 2021; Ferland, 2006).

No que diz respeito à manutenção e segurança, uma vez que nos dias de sol existem espaços onde as crianças se podem proteger do sol, as árvores, uma vez que este recreio oferece muita sombra. Nos dias chuvosos há uma necessidade de criar um telheiro, nomeadamente ao redor da escola, como também uma área específica onde seja possível mais do que uma turma estar abrigada e a disfrutar do local em brincadeira livre ou direcionada.

As oportunidades de ação são necessárias e por isso sugere-se a criação de relevo. Sugere-se que, por exemplo, se arranje uma empresa que possa fazer uma descarga de terra numa das partes do recreio e se criem estruturas que permitam que o espaço não seja só plano e haja relevo (Bento, 2015; Neto, 2020).

O adulto deve ser mais ativo e participativo nas brincadeiras das crianças, propor desafios, fazer atividades no exterior como leitura de histórias, desenhos, colagens, plantações na horta, cuidar dos animais e da sua higiene, exercícios de motricidade com os elementos naturais que se encontram no exterior, entre outros (Neto, 2020). Dentro de sala é necessário que o adulto estabeleça uma conversa com as crianças de forma a dar continuidade às aprendizagens que foram realizadas no exterior. Para que essa

conversa seja interessante e cativante para a criança, o adulto tem de ter estado presente, acompanhando os momentos de brincadeira que foram feitos por elas, desta forma irá criar oportunidades de evolução necessárias para o desenvolvimento da criança (Ferland, 2006; Hanscom, 2021)

Conclusões

No decorrer desta secção serão apresentadas as conclusões obtidas ao longo da realização deste estudo, conforme os dados recolhidos. Seguidamente serão apresentadas as limitações do estudo.

Os dois objetivos que guiaram o estudo foram (i) caracterizar os espaços exteriores de um jardim de infância e (ii) conhecer as perceções das educadoras de infância, enquanto promotoras da brincadeira e da aprendizagem, sobre os contextos exteriores enquanto espaços de aprendizagem.

Os autores citados ao longo deste estudo referem como fundamental a brincadeira no espaço exterior, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. As características do espaço também têm relevância para muitos autores (Neto, 2020; Hanscom, 2021; Ferland, 2006) sendo urgente que as escolas se adaptem às necessidades da criança de forma que esta se desenvolva uniformemente.

Primeiramente, e tendo em conta os objetivos traçados, começou-se por observar o espaço exterior do jardim de infância onde decorreu a intervenção pedagógica de PES, cotar e anotar as observações, com o auxílio de uma grelha de observação (Bento, 2020). Esta grelha permitiu obter dados claros e minuciosos sobre determinados parâmetros do espaço exterior, dando realce ao que tinha sido referido pelos autores na parte inicial do estudo.

Após a obtenção dos primeiros dados, seguiu-se ao próximo passo, as entrevistas.

As entrevistas visaram conhecer, em profundidade, as perceções das educadoras sobre o espaço exterior do JI, permitindo conhecer pormenores e estabelecer ligações que não tinham sido possíveis obter através da aplicação da grelha. Seguidamente construiu-se um gráfico que apresenta os valores dos vários parâmetros em análise. Depois de analisar os dados constatou-se que existe uma necessidade de reformular determinados parâmetros do espaço exterior deste jardim de infância.

Desta forma os parâmetros que carecem de uma maior intervenção são a dimensão, a acessibilidade, a aparência global e identidade e o estilo de adulto e rotinas, uma vez que

tiveram uma cotação mais baixa. No entanto as restantes categorias, assim como, a manutenção e segurança e as oportunidades de ação também necessitam de intervenção, mas em minoria, uma vez que tiveram uma cotação elevada.

Para finalizar, conclui-se que nenhuma categoria referente à grelha obteve a pontuação máxima, no entanto, com o cruzamento das entrevistas, foi possível constatar que depois desta avaliação o espaço poderá ganhar uma nova vida, com a ajuda das sugestões que foram dadas.

Limitações do estudo e sugestões de investigação

A investigação contou com algumas limitações, como é natural. Inicialmente o obstáculo que surgiu foi o facto de conciliar os papéis de educadora estagiária e investigadora. Optou-se por centrar mais no espaço e menos nas crianças, no entanto tinha de tentar conciliar as duas partes de forma que nada fosse deixado para trás.

O período de investigação foi suficiente para o que era pretendido. Caso houvesse mais tempo, como proposta de investigação futura, sugere-se a inclusão da observação e análise das dinâmicas das crianças nos diferentes espaços.

Uma outra limitação foi o facto das entrevistas se terem realizado on-line. Inicialmente o que estava previsto era que as entrevistas fossem presenciais, desta forma seria possível criar uma empatia diferente com as educadoras, reconhecer olhares e gestos que virtualmente é mais difícil de identificar. No entanto, devido à pandemia causada pelo Sars-CoV-2, esta ideia inicial teve de ser alterada e, por isso, as entrevistas realizaram-se todas virtualmente.

Em futuras investigações, poderão ser incluídas as opiniões das crianças em relação ao espaço exterior, assim como experiências em determinados espaços.

CAPÍTULO III - REFLEXÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

No terceiro e último capítulo pretende-se a elaboração de uma reflexão global do caminho percorrido na PES. É nas seguintes palavras que vai estar descrito o quanto aprendi e o quanto cresci pessoal e profissionalmente enquanto futura educadora e professora do 1.º CEB.

No decorrer da PES tive a oportunidade de estagiar em níveis de escolaridade diferentes. O primeiro nível onde tive essa oportunidade foi no Pré-escolar com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. O segundo nível foi no 1.º CEB numa turma de alunos do 2.º ano de escolaridade.

A PES era organizada de forma semelhante tanto no primeiro semestre como no segundo semestre, ou seja, tínhamos a fase de observação que acontecia ao longo de 3 semanas consecutivas, e logo depois, a fase de planeamento, intervenção e reflexão que era realizada ao longo de 8 semanas. Todas estas fases permitiram um crescimento enorme pois estávamos constantemente em aprendizagem e num desafio constante.

As três primeiras semanas foram idênticas tanto no pré-escolar como no 1.º CEB. Esta primeira fase tornou-se fundamental pois através da observação tivemos oportunidade de conhecer o contexto em sala de aula, as rotinas implementadas, os horários estipulados, o grupo com quem íamos trabalhar, as suas personalidades, os gostos os interesses e os diferentes níveis de desenvolvimento em que estavam as crianças. Nestas primeiras semanas, e com o conjunto de todas estas informações, conseguimos perceber que tipo de recursos e temáticas poderíamos abordar com o grupo, o que poderia resultar e o que não poderia resultar. Foi também ao longo destas semanas que começamos a criar laços com as crianças e uma maior proximidade.

O contexto pré-escolar começou por ser o primeiro desafio. Nesta primeira fase sinto que cresci muito e senti que era mesmo o que eu me via a fazer num futuro próximo.

Quando cheguei ao contexto fiquei surpreendida e desejosa que chegasse a minha vez de estar em frente às crianças e ocupar o lugar de educadora, a admiração no olhar das crianças pela educadora transmitiu-me uma vontade enorme de continuar neste caminho. Ao longo das 3 semanas fomos conhecendo as crianças, interagindo com elas,

participávamos em todas as rotinas pois a educadora cooperante sempre nos deu esse parecer e fazia questão que nós o fizéssemos, com isto as crianças no segundo e terceiro dia já estavam habituadas à nossa presença em sala de aula o que mais tarde nas implementações facilitou toda a dinâmica.

Neste contexto a educadora e as auxiliares foram sempre incansáveis connosco, disponibilizaram-se sempre para nos ajudar em todos os momentos. Foram sempre prestáveis e deixaram-nos sempre à vontade na realização das tarefas que desenvolvemos. A educadora procurou passar-nos muitos ensinamentos o que fez com que crescêssemos muito a nível profissional e sem dúvida que irei guardar sempre todas as suas palavras de ânimo e incentivo em todos os desafios.

Ao longo das semanas de intervenção tentei sempre criar aprendizagens de forma divertida, e que fosse do interesse do grupo. Procurei que as crianças se desafiassem a si próprias e conhecessem novas formas de se divertirem nomeadamente trabalhei muito na parte exterior pois acho que é de uma aprendizagem enorme tudo o que a natureza nos pode oferecer. Dei sempre relevância à brincadeira e à liberdade pois nestas idades é uma competência fundamental.

Nestas semanas o maior desafio foi pensar sempre em estratégias que cativassem a atenção do grupo por um determinado espaço de tempo sem que perdessem o interesse no que estavam a realizar.

As aprendizagens foram várias, ou seja, aprendi a captar a atenção de um grupo, aprendi que a partir de um determinado tema podemos realizar diferentes momentos de aprendizagem, aprendi a utilizar a interdisciplinaridade, aprendi que devemos respeitar sempre o tempo da criança e aprendi quem quero ser enquanto educadora.

Ao longo deste estágio, para além de me desafiar enquanto educadora estagiária, também me desafiei enquanto investigadora o que permitiu olhar com outros olhos para o meu foco de investigação e com isso aprender ainda mais.

O contexto de 1.º CEB foi, sem dúvida, o que considero mais desafiante dos dois e era o que me deixava mais receosa, no entanto considero que cresci muito mais do que estava

à espera e obtive uma visão diferente do que inicialmente imaginava. Neste estágio sinto que me desafiei a mim própria e dei sempre o meu melhor, ou pelo menos tentei fazê-lo. Quando comecei o estágio senti um misto de emoções e perguntei a mim mesma várias vezes se ia conseguir ter o papel e o perfil de professora, à medida que fui conhecendo a turma fui-me ambientando e não deixei que a ansiedade me amarrasse. O meu maior receio neste contexto era de não conseguir abordar as temáticas seguindo as orientações propostas e as metas e, ao mesmo tempo, ser criativa.

Neste contexto de estágio também fomos bem acolhidas enquanto estagiárias, apesar de ser um contexto diferentes tanto o professor cooperante como as auxiliares da escola deixaram-nos à vontade em todos os aspetos. O professor cooperante preocupou-se sempre em dar-nos os melhores conselhos e ensinamentos o que permitiu um enorme crescimento neste estágio e nos tornou melhores profissionais.

Neste estágio adquiri competências fundamentais para o meu futuro. Aprendi que temos sempre de respeitar o ritmo do aluno, saber lidar com diferentes níveis de aprendizagem, saber interagir de forma dinâmica e intuitiva e permitir que a criação de novas aprendizagens seja feita de diferentes formas, utilizando diferentes recursos e materiais.

Para concluir, considero que estes estágios foram muito importantes no meu percurso académico, cresci muito a nível pessoal e profissional e aprendi mais ainda. Sem dúvida que depois deste percurso intensivo saiu outra pessoa de que me orgulho.

Todos os obstáculos que foram aparecendo neste percurso ajudaram-me a crescer. O mais importante foi ter conseguido ultrapassá-los sempre e nunca ter desistido de um dos meus grandes sonhos.

Por fim, apesar de estes dois últimos anos não terem sido nada fáceis, considero que o mais importante é acreditarmos em nós e naquilo que somos capazes de fazer, o esforço será sempre recompensado.

Referências Bibliográficas

- Amaral, A. (2016). *O espaço exterior nas organizações educativas: Percepções e práticas no centro escolar da Ria* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/23005>
- Barbosa, S., & Oliveira, A. (2016). *Atividade física de crianças em idade pré-escolar: uma revisão*. Sociedade de Pediatria de São Paulo. <https://doi.org/10.1016/j.rppede.2016.02.003>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Edição Persona.
- Bastos, A. (2018). *O Espaço de Recreio e as Oportunidades para Brincar e Desenvolver Competências Motoras nas crianças* [Dissertação de mestrado, Escola Superior De Educação E Ciências Sociais De Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/25658>
- Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior*. UA Editora. <https://doi.org/10.34624/822g-w564>
- Cocito, R. (2016). *A Natureza Como Espaço Educacional: Oportunidades Para A Infância* (pp.94-100). *Colloquium Humanarum*, vol. 13, n. Especial, Jul-Dez, 2016, p. 94-100. DOI: 10.5747/ch.2016.v13.nesp.0008
- Cosco, N., Danks, S., Davis, R., & McCarty, J. (2016). *Construindo um movimento nacional por estoques verdes em cada comunidade*. <https://www.nrpa.org/contentassets/741159fc4c1741019ae96273c1a0a0f0/cn-n-green-schoolyard-report-2016.pdf>
- Council on Communications and Media (2013). Children, Adolescents, and the Media. *Pediatrics*, 132(5), 958–961. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2656>
- Creswell, J. (2010). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Artmed.
- Cruz, I. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço Recreio: um estudo desenvolvido em escolas do 1º ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3320>
- Duarte, S. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5240>
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da Criança no Dia-a-Dia*. Climepsi Editores.
- Ferreira, A. (2015). *Interação criança- Espaço exterior em Jardim de Infância* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/14081>
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3rd ed.). Phorte Editora.
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa*. Pactor.

- Hanscom, A. (2021). *Descalços e Felizes* (2ª ed.). Livros Horizonte.
- Libânio, S. & Linhares, E. (2020). Os espaços exteriores: contextos de aprendizagens na educação pré-escolar e no 1.º CEB. In M.J. Cardona & E. Linhares (Eds.), *Da prática de Ensino Supervisionada à Investigação na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico* (pp.90-112). Instituto Politécnico de Santarém - UI_IPS/ESE. <http://hdl.handle.net/10400.15/3246>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Mussen, P., Conger, J., Kagan, J., & Huston, A. (1977). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança* (2nd ed.). Harbra Ltda.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças- A urgência de brincar e ser ativo* Contraponto Editores.
- Papalia, D., Olds, S., & Felman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Pombo, A., Luz, C., de Sá, C., Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2021). Effects of the COVID-19 Lockdown on Portuguese Children's Motor Competence. *Children*, 8(3), 199. <http://dx.doi.org/10.3390/children8030199>
- Rito, A., Baleia, J., Pirata, C., Santos, D., & Chiote, I. (2020). Excesso de peso e obesidade parental e percepção do aumento de peso infantil, durante o confinamento em contexto da pandemia da COVID-19, em Portugal: Programa MUN-SI Cascais 2019/2020. *Boletim Epidemiológico Observações*, 9(Supl 12),46-50. <http://hdl.handle.net/10400.18/7249>
- Santos, A. (2017). *À redescoberta do espaço exterior* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/19407>
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (Coords.). (2018). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, T. (2014). *Relação entre a obesidade infantil e ocupação de tempos livres em crianças da ilha de São Miguel* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro].
- Sousa, P. (2015). *A importância de brincar. Brincar e jogar na infância* [Dissertação de Mestrado, ISEC Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21557>
- Simões, V. (2017). *O olhar dos jovens da cidade de Beja sobre o seu meio residencial e sua relação prática de Atividade Física* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja]. Repositório Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4571>
- Shaffer, D. R. (2005). Desenvolvimento cognitivo: A teoria de Piaget e a Visão Sociocultural de Vygotsky. In D. R. Shaffer (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência* (pp. 217-257). Thomson.
- Sousa, A. (1997). *Programação e Avaliação Desenvolvimental na Pré-escolaridade e no 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Stasyuk, I. (2019). *Investigação na Prática de Ensino Supervisionado II Brincar fora de portas e as conceções das crianças sobre o seu "recreio ideal"* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/2672>

Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista Da Escola Superior de Educação*, 5, 171–202.

Vilelas, J. (2020). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (3ª ed.). Edições Sílabo.

Winnicott, D. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Imago Editora Ltda.

ANEXOS

Anexo 1 - Consentimento Informado

Ex.ma Sra.

Eu, Glória Reis, aluna da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, encontro-me neste momento a desenvolver um estudo para o Relatório final de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação das Professoras Joana Oliveira e Margarida Alves. Este estudo, que decorre num estabelecimento de educação pré-escolar, tem como principal objetivo caracterizar os seus espaços exteriores.

O presente estudo desenvolve-se num estabelecimento de Pré-escolar num Agrupamento de Escolas da região Norte. Pretende-se que o estudo possa servir como ponto de partida para conhecer e compreender as ideias das educadoras de infância sobre os espaços exteriores e o seu potencial enquanto espaço de aprendizagem.

As entrevistas vão ser gravadas utilizando a plataforma Zoom e, posteriormente, transcritas e analisadas. A transcrição será partilhada com cada um dos entrevistados. Desta forma, uma vez que se disponibilizou para colaborar no estudo, pedimos-lhe autorização para a gravação das entrevistas.

A sua colaboração neste estudo será muito útil, estando desde já garantido, sob compromisso de honra, que todos os dados serão tratados de forma anónima, servindo as entrevistas unicamente para fins académicos.

Agradecemos, desde já, a sua disponibilidade e colaboração no nosso estudo.

Com os mais respeitosos cumprimentos,

Glória Reis

Assinatura do entrevistado

Anexo 2 - Entrevista

Bom dia!

Como é do seu conhecimento encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. No âmbito da dissertação de mestrado, encontro-me a desenvolver um estudo em que o principal objetivo tem como ponto de partida conhecer e compreender as ideias das educadoras sobre os espaços exteriores e o seu potencial enquanto espaço de aprendizagem. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.

- 1. Como caracterizaria o(s) espaço(s) exterior(es) do JI?**
- 2. Como utiliza este espaço com o seu grupo de crianças? Que tipo de exploração faz deste espaço?**
- 3. O espaço exterior do Jardim de infância sempre teve estas características?**
- 4. Considera que o espaço exterior tem as condições necessárias para desenvolver atividades que estimulem o desenvolvimento da criança?**
- 5. Na sua opinião, existem condicionantes à utilização do espaço? Se sim, quais?**
- 6. O projeto anual de atividades/regulamento, ou outros documentos orientadores da escola, têm alguma orientação relativamente à utilização do espaço exterior?**
- 7. Gostaria de referir algum aspeto que não tenha sido focado**

Obrigada pela sua participação!

