



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Da avaliação à ação: proposta de melhoria do espaço exterior
de um JI

Bruna Alexandra Pereira Almeida



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Bruna Alexandra Pereira Almeida

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Da avaliação à ação: proposta de melhoria do espaço exterior
de um JI

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Margarida Alves
Doutora Joana Oliveira

fevereiro de 2023

AGRADECIMENTOS

O fim deste ciclo está a aproximar-se e, por isso, tenho de agradecer àqueles que durante estes anos estiveram sempre presentes. A emoção de poder concluir esta etapa enche-me de alegria é inexplicável o orgulho que sinto.

- Um agradecimento especial ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo por me ter acolhido nestes cinco anos, nomeadamente à Escola Superior de Educação e a todos que fazem parte da sua estrutura.

- À professora Margarida e à professora Joana pela paciência necessária nesta etapa das nossas vidas. Obrigada por me fazerem crescer enquanto pessoa e educadora/professora. Por me guiarem, mas nunca fazerem o caminho por mim.

- A todos os docentes que fizeram parte da equipa que orientou a Prática de Ensino Supervisionada, mas também àqueles que se cruzaram ao longo do meu caminho.

- À educadora Manuela e ao professor Domingos Belo que aturaram as nossas inseguranças, mas recompensaram-nos com o seu conhecimento, com a sua partilha e com a sua experiência. Tornaram a nossa passagem por estes estágios mais rica e, certamente, mais feliz.

- À minha família por me dar a oportunidade de concretizar o meu sonho, por me encorajarem a conquistar todos os desafios que fizeram parte desta aventura. Em especial ao meu irmão por ser o meu porto seguro.

- À minha cunhada, que foi a impulsionadora para ter escolhido Viana do Castelo e aquela que foi o meu maior apoio enquanto me adaptava à nova realidade. OBRIGADA.

- Ao meu sobrinho/afilhado que nasceu quando entrei para este curso e tornou-o mais rico. Obrigada por seres a melhor constante na minha vida e por alinhares nas aventuras da Mimi.

- À minha avó, agradeço por todo o amor. Agradeço por me ter criado e por me ter ensinado o que sabia e podia. Mesmo não sabendo ler e escrever deu-me a melhor educação com

que podia ter sonhado. A ela devo-lhe quem sou e quem quero ser. Foi a minha primeira aluna, tinha eu 9 anos e ela 70. Ensinei-lhe as primeiras letras e as primeiras operações. O destino não permitiu que continuássemos a viver juntas para que terminasse o meu “trabalho”, mas sei que o irei fazer com muitas outras crianças. Brilha muito aí de cima para que te consiga ver.

- Ao meu namorado, que diz que sou um caso raro por, desde sempre, saber o que queria ser. Obrigada por me apoiares em todos os momentos e não me deixares desistir do meu sonho.

- Ao meu quarteto fantástico, as minhas amigas de infância, companheiras de andebol, de saídas, das primeiras desilusões amorosas, de discussões, mas sobretudo de amor.

- Aos meus amigos Girafa, Dinis e Miguel por serem os melhores do mundo.

- Às minhas amigas de Viana do Castelo, Catarina P., Filipa, Jéssica, Catarina C., Salomé e especialmente à Francisca e à Raquel, que entraram no mesmo barco que eu e nunca o deixámos afundar. Esta experiência não teria sido a mesma coisa sem elas, vivemos momentos únicos que irão ficar para sempre na memória e no coração.

- Um agradecimento especial a todas as crianças que fizeram parte deste caminho, sem elas nada disto poderia ser possível, vão ficar para sempre como as melhores lembranças deste caminho que percorri.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. O relatório está dividido em 3 partes. A parte I consiste na caracterização do contexto de pré-escolar e do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a parte II é constituída pelo trabalho de investigação e a parte III é constituída pela reflexão final. O trabalho investigativo do relatório final teve como principais objetivos: 1) avaliar o espaço exterior de um jardim de infância 2) enriquecer o espaço exterior com uma variedade de materiais tendo em conta as necessidades identificadas e através de um processo participativo das crianças 3) analisar o envolvimento das crianças nas atividades propostas. Participaram neste estudo 21 crianças do ensino pré-escolar. As suas idades estão compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram uma grelha de observação do ambiente em educação de infância (Harms et al., 2008), assim como entrevistas semiestruturadas e individuais às crianças da sala do ensino pré-escolar e, finalmente, os registos de desenho relativos à perceção das crianças do que gostavam de brincar lá fora. A análise de dados decorreu das observações realizadas através da grelha de observação e a análise das entrevistas realizadas às crianças tal como os registos de desenho elaborados. Os resultados mostraram que o espaço exterior do jardim de infância onde decorreu esta investigação melhorou consideravelmente. As crianças passaram a ter oportunidade de se envolverem com o espaço exterior utilizando materiais disponíveis previamente. A categoria na qual mais se notou a melhoria foi na subescala Atividades (item 23), Areia/água. É de referir que este item, depois da implementação das atividades, obteve a cotação de 5, a mais alta. Em suma, este estudo conclui que, alguns pontos foram melhorados e ultrapassados, mas ainda existem algumas lacunas que continuam, como por exemplo, um espaço calmo e relaxante e ainda equipamentos que permitissem o desenvolvimento da motricidade grossa como os troncos.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Aprendizagem no Exterior; Brincar no Espaço Exterior; Intervenção

ABSTRACT

This report was developed within the framework of the Supervised Teaching Practice, a part of the Master's Degree in Pre-school and Primary School Education in the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo. The report is divided into three sections. Part I relies on the characterization of both the preschool and the 1st cycle of primary education contexts; part II contains the research work; and part III is made of the closing thought. The main goals of the investigative work from this final report were the following: 1) to evaluate the outdoor space of a kindergarten 2) to improve the outdoor space with a variety of material while taking into consideration the identified needs and going through a participatory process involving the children; and lastly 3) to analyse the children's involvement on the proposed activities. 21 preschool children participated in this study, from ages 3 to 5. The data collection instruments used were a grid of observation from the environment in preschool education (Harms et al., 2008), as well as semi-structured and individual interviews to the children from that preschool's class and last, the drawing records that show the children's perception of what they enjoyed the most when playing outside. The data analysis resulted from the observations made upon the observation grid, the analysis of the interviews conducted to the children in addition to the drawing records. The results showed the kindergarten's outdoor space in which this research took place had substantial improvements. Children started to have the opportunity to engage with the outdoor space by using the materials previously set in place. The category with the most noticeable improvement was the one from the sub-scale Activities (item 23), Sand/water. It should be noted that this item, following the implementation of the activities, obtained a 5 rate, which is the highest in the scale. In short, this study leads to the conclusion that, even though some points have been improved and overcome, some gaps still remain, such as the development of a calmer and more relaxing space or even the presence of equipments - such as trunks - that would allow an increase of motor skills.

Keywords - Preschool Education; Outdoor Learning; Playing outdoor; Intervention

Índice

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	3
CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR	4
Caraterização do Agrupamento e do Meio	4
Caraterização do Jardim de Infância e sala	5
Caraterização do grupo de crianças	9
Percurso da intervenção educativa no ensino pré-escolar	14
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	20
Caracterização da Escola	20
Caracterização da sala de aula e horário da turma	21
Caracterização da turma.....	23
CAPÍTULO II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	32
Contextualização e pertinência do estudo	33
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
Aprendizagem no exterior e a sua influência para o desenvolvimento da criança.....	36
O papel do educador no espaço exterior	39
Como potenciar o desenvolvimento integral da criança através dos espaços exteriores	41
O espaço exterior: Constrangimentos, Risco e Segurança	43
Covid - 19: As consequências da pandemia para o desenvolvimento integral da criança	46
A mudança necessária na escola atual	48
Estudos empíricos.....	50
METODOLOGIA	55

Opções metodológicas	55
Participantes do estudo.....	57
Métodos e instrumentos de recolha de dados.....	57
Observação.....	58
Escala de avaliação do ambiente em educação de infância.....	59
Entrevistas	60
Desenhos das crianças.....	61
Registos fotográficos	62
Registos áudio	62
Procedimentos de análise de dados.....	62
Calendarização do estudo	64
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
Análise da caracterização do espaço exterior	67
Descrição e análise das atividades.....	80
Atividade Horta vertical.....	80
Atividade cozinha de lama.....	83
Atividade Pinturas	85
Atividade Toldo.....	89
2.ª Caracterização do espaço exterior.....	91
Análise das entrevistas e desenhos realizados pelas crianças.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
Conclusões.....	101
Limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.....	105
CAPÍTULO III - REFLEXÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	106
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXO.....	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Receção das crianças	5
Figura 2 Refeitório	6
Figura 3 Espaço exterior	7
Figura 4 Planta da sala 3.....	9
Figura 5 Sala 4.º ano	22
Figura 6 Andar nos triciclos, bicicletas e trotinetes	70
Figura 7 Caixa de areia	74
Figura 8 Primeira avaliação do espaço exterior	77
Figura 9 Lixar a madeira	81
Figura 10 Pintar a palete	81
Figura 11 Plantar na horta vertical.....	82
Figura 12 Horta vertical finalizada	83
Figura 13 Preparação atividade “Cozinha de Lama”	83
Figura 14 Brincar ao faz de conta – cozinhar com elementos naturais	84
Figura 15 Brincar na terra.....	85
Figura 16 Espaço exterior antes da intervenção	86
Figura 17 Exterior durante a intervenção	87
Figura 18 Final das atividades da macaca e jogo do jogo galo.....	87
Figura 19 Final da atividade de percursos.....	88
Figura 20 Final da atividade dos jogos dos círculos, pés e jogo do galo	88
Figura 21 Pintura dos bancos de jardim.....	89
Figura 22 Colocação do toldo no espaço exterior.....	90
Figura 23 Comparativo dos valores da 1.ª e 2.ª avaliação do espaço exterior.....	91
Figura 24 Gráfico das respostas das crianças na 1.ª entrevista	94
Figura 25 1.º desenho “O que gosto de brincar lá fora” (Materiais com rodas)	95
Figura 26 1.º desenho “O que gosto de brincar lá fora” (Jogos de grupos).....	95
Figura 27 Gráfico das respostas das crianças na 2.ª entrevista	98
Figura 28 2.º Desenho “O que gosto de brincar lá fora”	98

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Horário de funcionamento do JI.....	7
Tabela 2 Horário da turma	23
Tabela 3: Estudos sobre a percepção da comunidade educativa sobre o espaço exterior ..	50
Tabela 4 Calendarização.....	65
Tabela 5 Calendarização das Atividades	66
Tabela 6 Item 7: Espaço para motricidade global	68
Tabela 7 Avaliação Item 7: Espaço para motricidade global	69
Tabela 8 Item 8: Equipamento de motricidade global.....	71
Tabela 9 Avaliação Item 8: Equipamento para motricidade global	71
Tabela 10 Item 23: Areia/Água	73
Tabela 11 Avaliação Item 23: Areia/Água	74
Tabela 12 Item 25: Natureza/Ciência.....	75
Tabela 13 Avaliação Item 25: Natureza/ciência.....	76

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC'S - Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL - Atividades de Tempos Livres

Covid 19 - Coronavírus Disease 19

EC - Educadora Cooperante

EE's - Educadoras Estagiárias

EF - Educação Física

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

JI - Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PC - Professor Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PE's - Professoras estagiárias

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

O relatório está dividido em três capítulos: em primeiro lugar, a caracterização dos contextos educativos e os percursos de intervenção educativa; em segundo lugar, a fundamentação teórica, metodologia, apresentação e análise dos resultados e conclusões; e, em terceiro lugar, a reflexão global da PES, referências e anexos.

O primeiro capítulo integra a caracterização dos contextos nos quais decorreu a PES, o contexto de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aqui é apresentada uma descrição do meio local, da sala, do grupo e do percurso de intervenção. Por último, são referidas as áreas de conteúdo abordadas e o envolvimento do par pedagógico nas atividades das escolas.

No segundo capítulo surge, em primeiro lugar, a pertinência do estudo e as questões de investigação. Seguem-se a fundamentação teórica e a metodologia utilizada no estudo, os métodos, instrumentos de recolha e procedimentos de análise de dados. Por fim, é feita a apresentação dos resultados, a sua discussão e as conclusões. O relatório, nomeadamente a parte do estudo desenvolvido, encontra-se organizado em quatro partes diferentes. Na primeira parte é realizada uma observação do espaço exterior recorrendo a uma grelha que tem como principal objetivo avaliar o espaço exterior do Jardim de Infância antes e depois da implementação de atividades e materiais, entrevistas às crianças, e registos de desenhos relativos à perceção das crianças do que gostam de brincar lá fora. A segunda parte refere-se à implementação de atividades para enriquecimento dos espaços exteriores no jardim de infância. A terceira parte consiste na repetição dos processos referentes à primeira etapa para se verificar se houve alguma alteração dos dados, ou seja, se houve melhorias no espaço exterior. Por fim, na quarta parte, analisam-se as perceções das crianças e as informações obtidas em relação às mudanças estabelecidas.

O terceiro e último capítulo inclui a reflexão global da PES, referente a toda a experiência vivenciada em ambos os contextos educativos. Este capítulo contém, também, as referências bibliográficas consultadas e os anexos inerentes a todo o processo interventivo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

No primeiro capítulo é apresentada a caracterização do contexto e o percurso educativo onde decorreram os dois estágios da Prática de Ensino Supervisionada. A primeira parte refere-se ao contexto educativo do ensino Pré-escolar e, a segunda parte, refere-se ao contexto educativo do 1.º CEB.

A apresentação dos contextos educativo divide-se pela caracterização do meio local, descrevendo o contexto geográfico, socioeconómico e cultural da freguesia onde se desenvolveu a PES. Caracteriza-se também o jardim de infância/escola básica, a sala de atividades e realiza-se uma caracterização global da turma/crianças, nas diferentes áreas e domínios do currículo. Por fim, é realizada uma descrição do percurso da intervenção educativa.

CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

Caraterização do Agrupamento e do Meio

A PES decorreu num jardim de infância (JI) pertencente a uma freguesia da região Norte de Portugal, mais concretamente no distrito de Viana do Castelo. A cidade de Viana do Castelo é conhecida pela sua singularidade de tradições e pela sua beleza, é um ótimo ponto turístico devido à sua riqueza religiosa, gastronómica e cultural. É considerada uma das cidades mais bonitas do norte de Portugal. Do monte de Santa Luzia podemos ver toda a cidade junto ao mar e ao rio Lima. Na freguesia onde decorreu a PES, segundo os censos de 2021 (Instituto Nacional de Estatística, 2021), existem 2257 habitantes, menos 6,5% que os dados anteriores do ano de 2011. De referir que a população é heterogénea. A freguesia a que o JI pertence situa-se a sul do centro de Viana do Castelo e possui uma área de 9,12 km².

A nível socioeconómico a freguesia pertence a um contexto semirrural. Ainda encontramos nesta freguesia pessoas a viver do setor primário, ou seja, da agricultura. Também encontramos setores como o comércio e a indústria. A nível cultural apresenta várias associações, como por exemplo a Associação Desportiva e Cultural que engloba a associação de futsal, pesca e a comissão de festas. Têm também a associação de danças e

cantares e a banda filarmónica, entre outros, sendo que, em todas estas vertentes há a preocupação de envolver a população, tendo por base o que é a tradição da terra.

Caraterização do Jardim de Infância e sala

A PES foi realizada num JI que pertence ao Agrupamento de Escolas situado no distrito de Viana do Castelo. Este JI é composto por dois edifícios, um destinado 1.º CEB e o outro destinado ao ensino pré-escolar, sendo que os dois partilham a utilização do espaço de refeição e de Educação Física (EF).

Este JI dispõe de um amplo espaço interior, começando por um hall de entrada, onde as crianças deixam os casacos e mochilas nos cabides como ilustrado na figura 1 e uma sala denominada de sala do Atividades de tempos livres (ATL) que funciona como instalação para acolhimento e prolongamento de horário das crianças e para o desenvolvimento de atividades de expressão corporal e musical. Cada turma tem uma sala de atividade letiva tendo cada uma delas uma casa de banho no seu interior. Têm também duas salas de arrumos e uma sala de isolamento devido ao vírus SARS-COV-2. Têm uma cozinha com um refeitório bastante amplo, como evidenciado na figura 2 e três casas de banho para auxiliares, funcionarias e educadoras.

Figura 1

Receção das crianças



Figura 2

Refeitório



No que diz respeito aos espaços exteriores, também é possível encontrar espaços amplos e uma zona de relva e árvores, havendo assim um grande contato com a natureza como podemos observar na figura 3. Segundo Moss (2012) é importante aprender num ambiente *outdoor* porque as crianças aprendem mais facilmente e sentem-se mais livres, levando-os a comportarem-se melhor, a trabalharem de forma mais cooperativa e a tornarem-se fisicamente mais saudáveis. Na sala 3, no caso de as condições meteorológicas permitirem, as crianças usam o espaço exterior depois do lanche da manhã e depois do almoço, para além disso, sempre que possível, as atividades são realizadas lá fora. Têm também um parque infantil no interior do edifício e, ainda, podem usufruir do parque da junta de freguesia que se encontra ao lado do edifício. O espaço exterior é fundamental para atividades livres e estruturas.

Relativamente aos horários de funcionamento (Tabela 1), o JI abre às 8.00 horas e fecha às 18.00 horas, sendo que as atividades letivas decorrem das 9.00 horas às 15 horas e 30 minutos. A hora de almoço é das 12.00 horas às 13 horas e 30 minutos.

Figura 3

Espaço exterior



Tabela 1

Horário de funcionamento do JI

Horário	Rotinas
8h-9h	Acolhimento
9h-12h	Componente letiva
12-13h30min	Componente não letiva
13h30min-15h30min	Componente letiva

No ano letivo de 2021/2022, a instituição integrava 68 crianças distribuídas por três salas. Estas crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Em relação ao corpo docente, o JI contava com quatro educadoras de infância, sendo que uma delas só se deslocava à escola uma vez por semana para completar o horário de uma educadora, com redução de horário, devido à sua idade. Para além disso, ainda havia uma professora de educação especial, uma professora que faz parte da equipa local de intervenção e uma professora externa, que se deslocava à instituição uma vez por semana para realizar uma sessão de Expressão Musical destinada a todas as salas.

Na instituição trabalhavam também seis auxiliares educativas, duas cozinheiras, duas auxiliares de cozinha e um motorista. Todas as pessoas que estavam envolvidas tinham uma boa relação, por isso, transmitiam um bom ambiente de trabalho. Também as crianças sentiam essa tranquilidade. Segundo Silva et al. (2016) “O ambiente educativo da sala de jardim de infância e do estabelecimento educativo proporcionam múltiplas formas

de relações recíprocas” (p. 28), por isso, o contacto entre as crianças e os adultos também favorece o seu desenvolvimento pessoal e social.

Na sala 3, onde decorreu o estágio, dava-se início às rotinas através da canção dos 'Bons dias' e da escolha dos chefes do dia para as seguintes tarefas: Marcar presenças, marcar o dia e o tempo, fazer a fila, distribuir os chapéus e distribuir o leite. Cada criança recebia uma medalha com a respetiva imagem do que seriam responsáveis por fazer naquele dia, com a supervisão da EC e das EE's. No fim das rotinas, eram realizadas as atividades previstas pela EC ou pelas EE's até às 10.15 horas. Nesse momento, as crianças começavam a pausa para o lanche da manhã. De seguida, as crianças iam brincar para o recreio, caso as condições meteorológicas o permitissem, no caso de estar a chover brincavam nas áreas situadas no interior da sala até à hora de almoço. Após a pausa para o almoço, as atividades começavam às 13 horas e 30 minutos e terminavam às 15 horas e 30 minutos.

No que diz respeito aos espaços/materiais a sala disponibilizava vários tipos de materiais, como por exemplo, material de escrita, pintura, puzzles, plasticina, fantoches, livros, entre outros. Estes estavam organizados, na sua maioria, em caixas que deveriam ser arrumadas nos respetivos locais sempre que pedido pela educadora. Havia um espaço para cada área, ou seja, existia uma boa organização. A organização do espaço educativo no JI influencia as experiências das crianças, por isso, tudo o que as crianças aprendem está interligado com as experiências e a diversidade que o ambiente educativo consegue fornecer. A sala estava dividida num total de cinco áreas: Área da Casinha, dividida pelo quarto e cozinha; Área das Construções; Área dos Jogos Calmos; Área da Biblioteca e a Área do Quadro. No momento de brincadeira livre as crianças escolhiam, de forma autónoma, para que área queriam ir brincar. Segundo Hohmann e Weikart (2011) as áreas aumentam a capacidade de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças.

A Área da Casinha, englobava o quarto e a cozinha. Esta área era muito procurada pelas crianças com quatro anos. Como refere Silva et al. (2016) esta área tem um grande potencial para o jogo simbólico que reflete “uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida

quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p. 52).

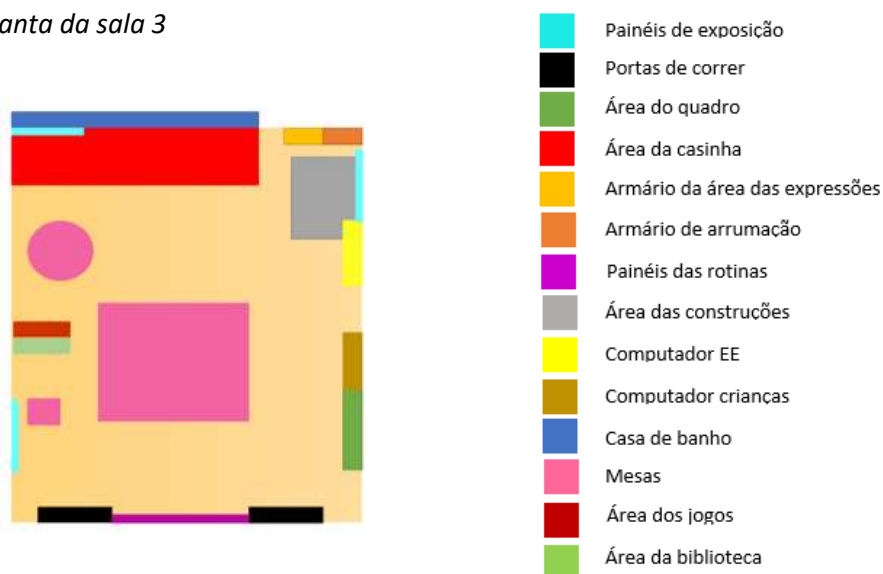
A Área das Construções era uma das áreas mais procuradas pelas crianças dos 3 anos, permitia às crianças realizar construções com diversos materiais e objetos, como, por exemplo, carros, barcos, legos, blocos, animais e uma bancada de oficina de construção.

A Área da Biblioteca era constituída por um móvel onde os livros estão expostos, assim como por uma mesa com duas cadeiras e dois sofás. Esta área apresentava diversos livros, caracterizando-se pela diversidade de temas. Ao longo das semanas variavam os livros à medida que a EC ou as EE’s partilhavam novas histórias.

A Área do Quadro era igualmente importante no processo de ensino e aprendizagem. Era neste quadro que escrevíamos as ideias principais de cada aula e fazíamos alguns registos de atividades.

Figura 4

Planta da sala 3



Caraterização do grupo de crianças

O grupo era composto por 21 crianças com três, quatro e cinco anos de idade, sendo 10 crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Algumas crianças do grupo ainda não tinham frequentado o JI com regularidade, uns por terem 3 anos e outros pela situação pandémica que atravessamos. Havia uma criança no grupo que precisa de um

acompanhamento diferenciado, e, nesse sentido, uma vez por semana, tinha uma professora de ensino especial a acompanhá-la. As crianças mais velhas tinham de ser mais estimuladas do que as mais novas para não perderem o interesse. Por isso, a EC e as EE's tinham a preocupação de realizar, em alguns momentos, tarefas distintas.

A sala era composta por crianças com idades diferentes, e, neste sentido, com diferentes níveis, interesses e experiências. As partilhas em grande grupo eram mais enriquecedoras porque as crianças mais novas aprendiam com as mais velhas e as mais velhas com as mais novas. “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p.10).

Existem três áreas de conteúdo que Silva et al. (2016) referem que devem ser desenvolvidas em concordância: a área de Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área da Expressão e Comunicação. Esta última área encontra-se dividida em domínios: Educação Física, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Educação Artística. A Educação Artística está dividida nos subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, da Música e da Dança.

A Área da Formação Pessoal e Social é uma área transversal, por isso, tem de estar presente ao longo do dia. Nesta área, pretende-se despertar nas crianças o sentido de responsabilidade, solidariedade, respeito pelos valores e pelos outros, aceitando as diferenças entre pessoas do mesmo ou de distintos sexos e culturas. Em relação ao grupo, apesar da maioria já ter 4 e 5 anos, demonstravam dificuldade no cumprimento de algumas regras, como, por exemplo, falarem quando outra pessoa está a falar. As crianças de 3 anos têm um nível mais baixo de concentração e, por isso, algumas vezes tínhamos de interromper algumas atividades para reforçar os comportamentos adequados. No entanto, permitia a promoção de outras competências como, por exemplo, de responsabilidade, esforço, cooperação e entajuda dos mais velhos para com os mais novos e vice-versa.

A Área de Expressão e Comunicação divide-se em quatro domínios. Estes domínios constituem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e

representar o mundo que a rodeia (Silva et al., 2016). O primeiro domínio apresentado é o domínio da EF, é uma das áreas fundamentais no desenvolvimento das crianças, tanto a nível motor como cognitivo. A importância da EF tem vindo a ser recuperada e reconhecida e em 2016 foram feitas revisões às orientações curriculares, pelo o que representa um sinal claro da necessidade de uma EF de qualidade para um desenvolvimento positivo da criança (Silva et al., 2016). Ao longo do estágio houveram várias sessões de EF, estas, preferencialmente, eram realizadas no exterior, e eram ensinadas várias habilidades motoras. O objetivo principal destas sessões era promover o máximo de tempo de prática. A maioria das crianças dominava diversas habilidades locomotoras, não locomotoras e manipulativas, tais como, boa coordenação motora na corrida e segurança na manipulação de materiais com as mãos. No entanto, ainda tinham bastante dificuldade no saltar, principalmente num só apoio.

No domínio da Educação Artística, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016) são apresentados subdomínios que se articulam e complementam entre si, sendo estes: o subdomínio das Artes Visuais; o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro; o subdomínio da Música; e o subdomínio da Dança.

No subdomínio das Artes Visuais devem se dar oportunidades às crianças de pintar, desenhar, experimentar novos materiais, como pasta de papel e barro, usando materiais adequados como papel, lápis, tintas, pincéis e plasticina, entre outros. É importante que o educador crie oportunidades de exploração livre destes mesmos materiais para que a criança se sinta envolvida e desenvolva autonomia. Observaram-se diferenças na competência motora fina das crianças, como por exemplo, no recorte e na colagem. No geral, as crianças tinham dificuldade em utilizar a tesoura e a cola o que implicou a criação de diferentes estratégias para cada sessão. Quando eram usados estes materiais uma das estratégias era dividir o grupo e a EE's trabalhava numa mesa à parte com um pequeno grupo. Para além disso, as crianças demonstravam preferência pelos marcadores ou tintas, porque podiam utilizar várias cores.

No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, é importante para as crianças recriarem situações diárias através do “faz de conta” ou do jogo simbólico, ajudando a exprimir as

suas ideias e sentimentos. Quando é pedido às crianças para apresentarem peças ou alguns trabalhos reconhece-se falta de confiança e vergonha. Spodek (2010) refere que à medida que a criança vai progredindo nas suas capacidades representativas, mais complexo é o seu pensamento e a sua capacidade para organizar ideias, sentimentos e ações.

No que se refere ao subdomínio da Música, estas sessões eram realizadas por uma professora que se deslocava à instituição uma vez por semana para desenvolver sessões de Música. Apesar de existir esta sessão, ao longo das semanas, o uso da Música ligada às atividades foi bastante importante na sala de atividades, sendo um método de trabalho poderoso para este grupo.

No que se refere ao subdomínio da Dança, segundo Silva et al. (2016) é “através da dança, que as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras)” (p. 57). Na sala 3, as crianças, muitas vezes, acompanham os vídeos de música com dança livre.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças tinham um grande à-vontade a emitir a sua opinião e dialogar. Para as crianças de três anos as EE's e EC tinham de ter o cuidado de desenvolver mais vezes conversas individuais para estimular a linguagem oral.

Em relação à abordagem à escrita, semanalmente, era contada uma ou mais histórias, ao grupo de crianças. Para além disso, as crianças tinham acesso à biblioteca, disponível na sala, de forma autónoma. Apesar disso, as crianças apenas contactavam com os livros que estavam colocados na área da biblioteca, não sendo possível acederem aos restantes livros disponíveis no contexto, apenas quando eram colocados na sala de atividades. As crianças mais velhas já identificavam letras dos seus próprios nomes. As que não sabiam, pediam para as ensinarmos a escrever algumas palavras como, por exemplo, o seu nome, o que acontecia através da imitação ou passar por cima das bolinhas previamente desenhadas.

Relativamente ao domínio da Matemática, as crianças contactam, desde sempre, no seu dia a dia, com formas, números e medidas, a matemática está em tudo aquilo que

nos rodeia. Em relação aos números e operações, sabendo que as crianças desenvolvem uma adaptação progressiva do sentido de número, a maior parte das crianças indicava uma sequência numérica até 10, apenas as crianças de cinco anos conseguiam até 20. Na organização e tratamento de dados, diariamente, as crianças contactavam com tabelas de dupla entrada nas rotinas diárias. Na geometria, também foram exploradas as formas e sólidos geométricos, tentando que as crianças fossem capazes de as distinguir pelas suas propriedades.

Por último, no que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo esta área está intrinsecamente ligada à história e às ciências. Nesta área é fundamental despertar a curiosidade da criança partindo do princípio que a criança quer sempre saber mais sobre o que o rodeia. A maior parte das crianças tinha consciência da sua identidade e da pertença a diferentes grupos, como por exemplo, a família, os amigos, grupos desportivos entre outros. A grande parte das crianças tinha algumas dificuldades na sequência semanal. Apenas uma criança de cinco anos ajudava a restante sala e normalmente sabia o dia da semana e o dia do mês. As crianças possuíam conhecimento sobre o seu meio, a importância de uma alimentação saudável, a higiene e saúde e, também, alguns cuidados a ter com a Natureza e o meio ambiente.

Concluindo, apesar de o grupo apresentar características distintas as EE's utilizavam estratégias de diferenciação pedagógica para que a aprendizagem fosse significativa para todos tendo em conta as suas individualidades.

Percurso da intervenção educativa no ensino pré-escolar

No 1.º semestre, a PES decorreu num JI de segunda-feira a quarta-feira durante 14 semanas. Com o objetivo de compreendermos o que representa uma semana completa de trabalho no JI, duas semanas foram de segunda-feira a sexta-feira. As três primeiras semanas foram de observação e as restantes 11, de implementação.

Cada elemento do par pedagógico teve oportunidade de intervir, individualmente, durante cinco semanas, alternadamente. O desenvolvimento deste trabalho enquanto par pautou-se pela entajuda, privilegiando-se a comunicação e a partilha de ideias. Mesmo quando existia mais do que uma perspetiva, encontravam-se soluções para se construírem atividades que nos colocassem a nós e às crianças à prova que nos motivassem e nos deixassem orgulhosas do trabalho desenvolvido. De ressaltar a importância dos materiais manipuláveis, na sua maioria construídos a partir de materiais reutilizáveis, uma temática que o par pedagógico introduziu.

Nas três semanas de observação tivemos a oportunidade de conhecer o contexto, conhecer a EC, as auxiliares, as características das crianças, os seus interesses e necessidades, a dinâmica de grupo, as suas formas de trabalhar e o tipo de atividades que costumavam fazer. Mais importante ainda, tivemos oportunidade de criar empatia com as crianças, de conhecer as suas características e saber, em cada momento, qual a forma mais adequada de resolver conflitos e situações inesperadas consoante aquilo que observávamos em cada criança. Assim, este foi o nosso ponto de partida para desenvolver as nossas planificações, sustentadas nas OCEPE (Silva et al., 2016), e também na opinião da EC e nos interesses das crianças. Todas as planificações promoviam aprendizagens nas diferentes áreas e domínios do programa e tivemos a preocupação de todas as áreas do saber estarem relacionadas, havendo assim interdisciplinaridade.

Na segunda semana abordámos a temática do Outono, mais concretamente, do Magusto. Começámos a semana por dar continuidade à história lida na semana anterior “A Viagem da Sementinha” (Joyce, 2020). Construíram o ciclo da bolota usando a técnica de colagem, em primeiro lugar, de imagens do ciclo, pela ordem gestacional, e, de seguida, de folhas de carvalho do exterior. Ouviram a história da “Maria Castanha” (Soares, 1977) e

fizeram os cartuxos alusivos à mesma. Tiveram a sua primeira aula de educação física onde observámos as maiores dificuldades que tínhamos de desenvolver e melhorar como, por exemplo, o equilíbrio. Viram o teatro da lenda de São Martinho e representaram. Construíram, também, o seu São Martinho e o cavalo. Por fim, acabaram a semana a jogar também ao jogo da glória, onde tinham de responder, por grupo, a questões de várias áreas do saber.

De uma forma geral, e fazendo o balanço da segunda semana sentimos que as crianças tinham mais dificuldade na área da educação física e no jogo dramático/teatro. Efetivamente, estas duas áreas, são, atualmente, as menos trabalhadas. São aquelas que os EE's e EC, normalmente, se sentem mais fora da zona de conforto. Nesse sentido, esta falta de prática é refletida nas crianças que também acabam por ver as suas habilidades motoras e expressivas reduzidas.

A quarta semana focou-se na introdução do tema da reciclagem. Por isso, o ponto de partida foi o livro "O que vamos construir" (Jeffers, 2020). Cada criança desenhou o que gostaria de construir na escola e as EE's desenharam um ecoponto. Pedimos que cada criança apresentasse o que desenhou para trabalhar a comunicação oral, expressividade e para escutar e valorizar o contributo de cada criança. Construímos os nossos ecopontos, nomeadamente, o azul e o amarelo e ouvimos músicas sobre o nosso planeta e a forma como devemos cuidar dele. Para voltar a usar material reciclável usámos as rolhas de plástico para trabalhar Matemática, nomeadamente, os padrões. Também na aula de EF fizemos separação de resíduos, onde cada criança tinha de pegar num resíduo, no início do percurso, e colocar no ecoponto certo no final do percurso. Nesta sessão já tivemos maior controlo e começamos a notar algumas habilidades motoras fundamentais a serem melhoradas como, por exemplo, o saltar. Ainda conhecemos o "Vasco" que vive no oceanário de Lisboa e vimos um vídeo de como os nossos oceanos estão poluídos, os animais em risco e o que devemos fazer para melhorar esta situação. Descobrimos que o petróleo não se mistura com a água e fomos descobrir mais elementos que se misturam ou não com a água.

Ao longo da semana, fomos percebendo que este tema da educação ambiental era pouco abordado pela EC, nomeadamente, a forma como devemos separar o lixo. Um tema que já é trabalhado há largos anos, mas mesmo assim ainda existem muitas lacunas como, por exemplo, a falta de ecopontos dentro da sala e a separação de materiais que poderiam ter uma nova vida quando utilizados em atividades. No caso das crianças sentimos um enorme entusiasmo por criarem os seus próprios ecopontos e por conhecerem o “Vasco”, um tema que para as crianças poderia ser aborrecido tornou-se num objetivo a cumprir. Nesse sentido, tentamos que este tema estivesse sempre presente ao longo do nosso percurso.

Na sexta semana, com a temática do Natal, em conjunto com o tema dos meios de transporte, foi uma semana de regência completa. Visualizámos o vídeo do Rodolfo (A rena de nariz vermelho) descobrimos o nome verdadeiro do Pai Natal e enquanto umas crianças desenhavam o que gostaram mais na história do Rodolfo, outros construíam uma moldura com a cara do Rodolfo e uma fotografia de cada um. Descobrimos o meio de transporte do Pai Natal e depois fomos descobrir que outros existem mais para além do trenó. Construímos, em papelão, o transporte aéreo como o do Pai Natal, mas o nosso foi o avião. Voltámos a relembrar alguns desenhos que as crianças fizeram quando lemos o livro “O que vamos construir”(Jeffers, 2020) e vimos que algumas tinham pensado em construir um barco e um carro. Por isso, construímos em papelão os nossos meios de transporte. Registámos o que aprendemos e onde cada meio de transporte deve andar. Na sessão de EF realizamos rolamentos à frente, lançámos bolas e ajudámos os duendes a guardar as prendas no saco do Pai Natal, saímos cansados, mas felizes por termos ajudado o Pai Natal. Partilhámos em grande grupo as tradições que cada um faz em casa, com o contributo dos pais que partilharam connosco as suas tradições. E registámos o que mais gostamos de fazer. Vimos e ouvimos o teatro de fantoches do livro “Já é Natal” (Chapman, 2013) e ordenámos algumas cenas pela ordem correta de acontecimentos. Ainda tivemos tempo de fazer o pinheirinho da sala 3 com as nossas mãos como molde.

Apesar de ser uma semana atribulada, na qual as emoções andavam no ar, as crianças empenharam-se nas tarefas com muita vontade. Na aula de EF ninguém desistiu, quem não conseguia pedia ajuda aos colegas ou às EE’s até conseguir. Foi possível criar um

ambiente de entreatada que, no início, não existia no grupo e isso é das coisas mais relevantes que levamos deste estágio. Não estamos apenas aqui para passar conhecimento científico, mas também humano.

Na oitava semana demos início à temática do inverno. Começamos por ler “O Livro Vermelho de Inverno” (Coucharriere, 2014) e ficámos a conhecer palavras novas, como por exemplo, estalactites. Fizemos uma viagem pela exposição de arte que tínhamos na sala e pintámos os nossos quadros, mostrando, assim, os artistas que vivem dentro de nós. Recordámos quais as roupas que devemos usar no inverno e registámos o que aprendemos. Na aula de EF, como já referi, algumas habilidades motoras fundamentais, como o rolar, equilibrar-se numa só perna e de manipulação, como o chutar e lançar, começaram a ser melhoradas. No entanto, verificámos que os jogos ou atividades que envolviam trabalhar em conjunto era um ponto fraco e que merecia a nossa atenção em planificações futuras. Na área da música as crianças sentem-se mais à-vontade, já conhecem os instrumentos e sabem utilizá-los corretamente e quando lhes é pedido. Na área da matemática voltámos a falar das roupas de inverno, mas, desta vez, com o objetivo de criarem pares (calça e camisola) com o mesmo número de bolas. As bolas foram colocadas de forma que as crianças olhassem e não precisassem contar, como estão dispostas nos dados, para desenvolver o *subitizing*. Fizemos, também, a nossa horta vertical, colocámos as mãos na terra e semeámos vegetais e flores.

Com o passar do tempo, tivemos mais perceção daquilo que as crianças gostavam e naquilo que se sentiam mais ou menos confiantes. Por isso, tentámos adaptar as atividades àquilo que são as necessidades de cada um. A criação da horta vertical foi um momento mágico para algumas crianças, umas por gostarem do contacto com a terra, outras porque nunca o tinham feito. Algumas crianças estavam com receio, mas foi superado e todas conseguiram plantar sem nenhum entrave. Conseguir perceber estas diferenças nas crianças é fundamental para o nosso desenvolvimento enquanto educadoras. Conseguir ter a perceção que para muitas crianças aquela experiência poderia nunca ter acontecido, mas acabou por acontecer e numa fase fundamental do seu desenvolvimento é gratificante.

A décima semana teve como tema o corpo humano, no entanto, apenas estive presente na quarta-feira, uma vez que, estava em isolamento. Na quarta-feira fizemos medições com peças de legos. Medimos partes do nosso corpo e as crianças quando já tinham terminado a medição do que era pedido mediram a EE e a EC. Estes momentos de descoberta sem orientação são fundamentais para a sua criatividade e pensamento crítico. Algo que não estava planeado deu origem a uma questão-problema. Quem é mais alta? A EE ou a EC? Medimos e conseguimos, em conjunto, chegar a uma conclusão.

A décima primeira semana, apesar de não ser de carácter obrigatório, teve como função terminar as atividades que não foram feitas na semana anterior devido ao isolamento. Abordámos o sistema respiratório, conversámos sobre o que faz bem aos nossos pulmões e o que faz mal e depois contruímos os nossos pulmões com garrafas de plástico, balões e palhinhas. Para concluir algumas atividades do relatório também foi necessário vir nesta última semana. Fizemos as pinturas na escola e fomos a primeira vez para a cozinha de lama. Continuámos a pintar o exterior da escola e até pintámos a cozinha de lama. Demos uma nova vida ao espaço exterior.

É de ressaltar a gratidão que sentimos por todo o caminho percorrido até aqui. Foi uma experiência que nos aqueceu o coração, que nos deu alicerces para continuarmos a construir o nosso sonho. O ensino Pré-Escolar é uma etapa na qual as crianças se vão descobrindo, aprendem a lidar com as suas emoções e a partilhar. Nesse sentido, enquanto educadoras temos um papel fundamental para que as bases fiquem bem consolidadas. Neste sentido, o nosso objetivo foi proporcionar momentos, onde as crianças se sentissem felizes, dessem a sua opinião e partilhassem connosco as suas angústias e dúvidas. Só com este envolvimento conseguimos ensinar. Considero que, ao longo das semanas, houve um grande desenvolvimento das crianças a vários níveis, mais concretamente na comunicação oral, notando a partir da observação participante uma maior expressividade, na participação, na área da educação física e na responsabilidade e cooperação. Um fator importantíssimo para que esta experiência tenha sido positiva foi a colaboração da EC e da auxiliar. Estiveram sempre de braços abertos para ouvir as nossas dúvidas e encaminhar-nos no caminho certo. Partilharam connosco as suas experiências e conhecimento, dando-nos ideias de como melhorar o que tínhamos pensado previamente. Outro fator

importantíssimo, foi a excelente parceira que tive nesta caminhada. Juntas formámos uma equipa, o que faltava a uma, a outra completava. Temos um lema que levaremos para a vida “Há solução para tudo, menos para a morte”, por isso, mesmo que, por vezes, parecesse que não tínhamos ideias nem soluções, elas acabavam por aparecer porque, como já referi, há sempre solução. Ao longo deste percurso evoluímos muito, deixámos de parte alguns medos para que as crianças tivessem o melhor de nós. Encontrámos crianças fascinantes que nos ensinaram muito e que levaremos para sempre no nosso coração.

Efetivamente, esta experiência no ensino Pré-Escolar mostrou-nos que o caminho, por vezes, pode ser difícil, mas quando é feito com amor, tudo se consegue. É um caminho que quero percorrer para sempre. Continuar a ensinar e a aprender com estas crianças que, a cada dia, nos conseguem mostrar que a vida pode ser simples se tivermos dentro de nós espírito de criança.

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

A PES no 1.º CEB decorreu numa Escola Básica localizada também na cidade de Viana do Castelo. Está situada mais perto do centro da cidade e próxima do monte de Santa Luzia. O estabelecimento sede do Agrupamento de Escolas já tem cerca de 32 anos. Fazem parte deste agrupamento um JI e quatro escolas básicas, sendo que duas das escolas básicas têm uma sala destinada a facultar apoio a alunos com multideficiência.

O agrupamento contemplava, no total, 159 educadores e professores habilitados e 51 assistentes operacionais, nove assistentes técnicos e uma profissional do serviço de Psicologia e Orientação Vocacional.

Caracterização da Escola

A Escola Básica, por estar situada no centro da cidade, era composta por alunos que vivem nesta zona, apenas uma pequena percentagem de alunos provinha do meio rural. A maioria dos pais e encarregados de educação dos alunos tinham o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Superior como habilitações académicas. Os edifícios da Escola Básica e da Escola Sede situam-se muito próximos um do outro, no entanto as entradas e saídas são feitas consoante o respetivo ciclo em locais diferenciados. Os alunos tinham acesso a ambas as escolas através de um portão situado já no interior da escola, disponibilizado para o efeito. O horário de funcionamento era das 8:30h às 17:30h, a partir das 15:45h o horário inclui as atividades extracurriculares (AEC'S). Relativamente ao espaço exterior é de ressaltar que não existiam materiais fixos nem móveis para utilização durante os intervalos. Para além disso, o espaço disponível é cimentado e possui poucos espaços verdes. O edifício era composto por três andares.

O primeiro andar incluía três salas de aula que não são usadas para as atividades letivas, só para casos excecionais de acompanhamento individualizado, uma sala de arrumos que contém materiais e umas instalações sanitárias. O segundo andar era composto por um hall, onde se efetuam as entradas e saídas, quatro salas de aula, uma sala de arrumos e três instalações sanitárias. Ainda neste piso podíamos encontrar o ginásio e a respetiva sala de arrumos de material disponível para EF. A sala de apoio aos

alunos com multideficiência situa-se também neste piso. No terceiro andar estava situada a biblioteca escolar, a sala dos professores e sala de reuniões, umas instalações sanitárias e uma pequena cozinha, onde era possível aquecer as refeições. Este piso era constituído, ainda, por três salas de aula do outro lado do edifício. A escola, de um modo geral encontrase em boas condições para a aprendizagem dos alunos. As refeições dos alunos eram feitas na escola sede, não havendo um espaço destinado para esse efeito no interior da Escola Básica.

Caracterização da sala de aula e horário da turma

A sala de aula onde decorreu a PES caracteriza-se por ser um espaço amplo e iluminado, com bastante luz natural.

Na sala existia uma mesa destinada ao professor, um computador portátil e respetivo projetor, um quadro de giz, um quadro branco onde se faziam registos, mas também servia para projetar a imagem do computador. Uma das paredes era revestida a cortiça, o que permitia afixar trabalhos dos alunos e/ou material elaborados ao longo do ano. A sala tinha, ainda, um pequeno lavatório com armário onde se podiam guardar os materiais utilizados nas atividades de Educação Artística, bem como nas atividades experimentais desenvolvidas no âmbito disciplina de oficina complementar: Experiências. A sala possuía um armário destinado à arrumação dos dossiers pessoais da turma, e outro armário para materiais escolares.

Como estávamos a atravessar uma pandemia, cada aluno sentava-se na sua mesa e tinha uma caixa de plástico, onde guardava os livros, cadernos e material escolar como mostra a Figura 5. Os lugares não tinham uma disposição fixa. Apenas alguns alunos se mantinham no lugar o ano todo por uma questão de problemas de baixa visão ou falta de concentração. Normalmente, os alunos rodavam de lugar semanalmente para que todos tivessem a oportunidade de estar sentados nas primeiras filas onde é possível ver e ouvir melhor.

Figura 5

Sala 4.º ano



No que diz respeito ao horário da turma, os alunos entravam às 9:15h e o intervalo da manhã ocorria das 10:15h às 10:45h. O almoço decorria das 12:15h às 13:45h. As aulas da tarde retomavam a essa hora até às 15:45h, horário de saída. Após o horário de saída, alguns alunos frequentavam as AEC's (Tabela 2). A área do Estudo do Meio era lecionada por outra professora diferente do professor titular da turma. As aulas de Educação Artística (Plástica e Musical) e inglês eram lecionadas por professores coadjuvantes. Como referem Lourenço (2018) e Vale e Mouraz (2014) em Portugal a coadjuvação é legislada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho Diário da República, 1.ª série — N.º 129 (2018) e representa uma estratégia de colaboração entre professores tendo como objetivo um acompanhamento mais próximo, concreto e eficaz dos alunos para melhorar as suas aprendizagens e diminuir o insucesso escolar.

As aulas de Educação Física foram substituídas pela prática da natação, que também faz parte do programa do quarto ano, no âmbito de um projeto desenvolvido pela Câmara Municipal de Viana do Castelo. Três vezes por semana, alguns alunos tinham ainda acompanhamento por parte de professores da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Este acompanhamento ocorria, normalmente dentro da sala de aula, não sendo necessário descolarem-se para outra sala.

Tabela 2*Horário da turma*

Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9:15 - 9:45	Português	Português	Matemática	Matemática	Matemática
9:45 - 10:15	Português	Português	Matemática	Matemática	Matemática
10:15 - 10:45	Intervalo				
10:45 - 11:15	Matemática	Ap. Estudo	Matemática	Português	Ed. Artística (Música)
11:15 - 11:45	Matemática	Ed. Física	Matemática	Português	Ed. Artística (Música)
11:45 - 12:15	Matemática	Ed. Física	Português	Português	Matemática
12:15 - 13:45	Almoço				
13:45 - 14:15	Ed. Artística (Artes Visuais)	Estudo do Meio	Português	Inglês	Português
14:15 - 14:45	Ed. Artística (Artes Visuais)	Estudo do Meio	Português	Inglês	Português
14:45 - 15:15	Estudo do Meio	Inglês	Matemática	Estudo do Meio	Português
15:15 - 15:45	Oficina Complementar	Inglês	Matemática	Estudo do Meio	Português

Caracterização da turma

A turma onde foi realizada a PES estava a frequentar o 4.º ano e era composta por 23 alunos, dos quais 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Os alunos tinham entre os 9 e os 10 anos. Por se tratar de um grupo de alunos muito interessado e participativo, as aulas eram muito dinâmicas. Tratou-se de uma turma heterogénea a vários níveis, principalmente no que concerne ao ritmo de aprendizagem. Apesar de ser uma turma muito boa no que diz respeito ao rendimento escolar, cada elemento tinha o seu tempo para aprender e nem todos aprendiam da mesma forma. É de reforçar que esta turma contava com um elemento diagnosticado com hiperatividade, outro com dificuldades

visuais e ainda outro com dislexia, características que, na maioria das vezes, não afetavam o seu rendimento.

A turma já tinha um ritmo de trabalho muito bom, por isso, sempre que era apresentada uma proposta didática demonstravam bastante interesse. Este grupo de alunos tinha um conhecimento geral muito elevado e eram muito perspicazes. Tanto o professor cooperante (PC), como as professoras estagiárias (PE's) estimulavam a autonomia por parte dos alunos, bem como a partilha de saberes, tornando, assim, as aulas dinâmicas e interativas. Tratava-se de uma turma muito participativa, que colocava dúvidas sempre que necessário e sempre dispostos a ir ao quadro. Interessavam-se por todas as áreas do saber, no entanto, o gosto pelas áreas da Matemática era evidente na maioria dos alunos.

No que diz respeito ao comportamento, era fundamental manter a turma ocupada para que não dispersasse e comesçassem todos a falar ao mesmo tempo. De modo geral, todos os elementos da turma cumpriam as regras de sala de aula corretamente.

Percurso de Intervenção Educativa 1.º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção educativa no 1.º CEB realizou-se durante 10 semanas, de segunda a quarta-feira. Três destas semanas foram de observação e dez de regência, sendo que cinco semanas dizem respeito a um elemento do par pedagógico e as restantes cinco semanas dizem respeito ao outro elemento do par pedagógico. Durante este percurso, existiram duas semanas de implementação completas (de segunda-feira a sexta-feira) tal como aconteceu, anteriormente, no estágio no pré-escolar.

As semanas de observação tinham o objetivo de permitir desenvolver uma perceção acerca de alguns pontos chave da turma, como, por exemplo, aprendizagens, dificuldades e características dos alunos, rotinas da turma, o respetivo horário e o modo como o grupo interagia entre si, bem como com o PC. Estas três semanas foram, por isso, muito importantes no que diz respeito à forma como deveriam decorrer as aulas, quando estivéssemos nós no “comando”. O par pedagógico foi intervindo individualmente sempre

que necessário. Desta forma, a proximidade com os alunos foi aumentando e tornou-se evidente algumas necessidades em alguns alunos. A turma reagiu sempre muito bem à presença do par pedagógico. Sendo assim, estas semanas foram imprescindíveis para perceber o método de trabalho do PC. Às 9:15h em ponto, as atividades letivas tinham início, evitando os tempos mortos, e tinham sempre uma tarefa de modo que a turma se mantivesse focada. O PC explicou, ainda, que a turma era coadjuvada por dois professores nas áreas de Educação Musical e Educação Plástica, e que, iríamos dar início a um novo projeto sobre literacia digital. Por isso, todas as quartas-feiras, retirávamos uma hora do suposto horário para criar grupos de trabalho e fazer investigações online.

Relativamente a comportamentos e rotinas, este grupo era bastante autónomo e responsável. O grupo era respeitador, havendo algumas picardias normais da faixa etária, no entanto, ainda possuíam algumas dificuldades a aguardar a sua vez para falar. Algumas vezes foi necessária a intervenção para que não falassem todos ao mesmo tempo e aguardassem pela sua vez de falar. Tratava-se de uma turma extremamente interessada e participativa, com um bom desempenho em todas as áreas curriculares. A área do português e da matemática representava, para alguns, maior dificuldade.

Na primeira semana de implementação, abordámos matemática, português e estudo do meio. No 1.º CEB, os domínios de conteúdos na área da matemática são três: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Nesta semana abordámos todos os domínios, uma vez que estávamos a preparar os alunos para uma ficha de avaliação que se iria realizar nessa semana. As atividades visavam promover a aquisição dos seguintes conteúdos: Leitura de números por classes e ordens; Ordem crescente de números e respetiva simbologia; Decomposição de números; Multiplicação e divisão de número por 0,1; 0,01; 0,001 e 10, 100, 1000; Algoritmo da adição, subtração, multiplicação e divisão, bem como, operações inversas; Classificação de ângulos; Coordenadas; Polígonos e não polígonos; Poliedros e planificações e poliedros; Frações; Tabela de frequências; Gráfico circular; Problemas envolvendo áreas e números racionais não negativos. Como PE's esta diversidade de conteúdos na primeira semana deixou-nos um pouco assustadas. São vários temas que poderíamos ter dificuldade em explicar de forma correta às crianças. É necessário estar um passo à frente das dúvidas que possam

surgir e, nesse sentido, enquanto professoras também tivemos o nosso trabalho de casa para recordar os vários temas.

A área do Português corresponde à ponte para compreender as outras áreas do saber. Assim, os domínios de conteúdos são quatro: a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Na área do português, para além da ficha de avaliação, iniciámos o projeto *Cartonero* com um vídeo direcionado para o tema da poluição e consumismo o que nos permitiu abordar o conhecimento e o domínio da Oralidade (linguagem oral). Assim, durante as 10 semanas foram propostas algumas situações de debate, onde os alunos eram confrontados com situações contrárias, e expunham as suas opiniões, argumentando e fundamentando as suas ideias. Depois disso, tiveram de pensar na planificação da produção textual.

Na área do Estudo do Meio alguns conhecimentos surgem do contacto com o mundo que nos rodeia, nesse sentido, as crianças vão aprendendo à medida que têm mais experiências. Os domínios abordados em Estudo do Meio, segundo as aprendizagens essenciais (Direção-Geral de Educação, 2018) são: sociedade, Natureza, tecnologia. O conteúdo a abordar não estava especificado nas aprendizagens essenciais, por isso, tivemos de recorrer ao programa. O conteúdo abordado foi a localização no planisfério e no globo dos continentes e os oceanos e a localização de Portugal no mapa da Europa, no planisfério e no globo.

Na terceira semana de implementação, abordámos o domínio da Gramática, onde se espera que o aluno se confronte com as regularidades e irregularidades da língua portuguesa e que compreenda as regras e processos gramaticais. Neste domínio, foram trabalhadas a classe e subclasse das palavras, nomeadamente os determinantes e pronomes. Ainda nesta semana foram trabalhados os domínios da leitura juntamente com a Educação Literária. Lemos, em grande grupo, um enxerto do livro “A menina do Mar” (Andresen, 2012) e ficámos a conhecer melhor a obra de Sophia de Mello Breyner.

Na área da matemática abordámos o domínio da Geometria e Medida, mais concretamente a área das figuras do *tangram*.

Na área do estudo do meio, o domínio abordado foi novamente a Natureza aprendemos quais os países da CPLP e localizámos no planisfério e no globo os países lusófonos.

Por fim, ainda nesta semana, começámos o projeto de literacia digital com o tema desenvolvido na aula de português sobre o livro do plano nacional de leitura “A menina do mar” (Andresen, 2012) havendo, assim, uma interdisciplinaridade. Ao longo das semanas tentamos encontrar-nos dentro da sala de aula enquanto professoras, acabamos por recriar e imitar alguns comportamentos daqueles que observamos até então. Só com o tempo é que sentiremos e encontraremos a maneira mais fidedigna de agir. Nesse sentido, neste momento, sentíamos a necessidade de melhorar e procurar uma melhor versão de nós, enquanto professoras.

Na quinta semana de implementação, na área do português foi abordado o domínio da gramática onde identificámos a classe das palavras: determinante, preposição, pronome e, para isso, fizemos um questionário com as diferentes classes de palavras no *wordwall* e identificámos a classe das palavras dos advérbios (afirmação, negação e quantidade e grau). A classe de palavras é um dos conteúdos que os alunos sentiam mais dificuldades e, por isso, tentamos dinamizar atividades lúdicas para que aprendessem de forma divertida. No domínio da Oralidade foi pedido aos alunos para, em voz alta, lerem o texto informativo *Pinus pinaster*. Percebemos que o domínio da oralidade deve ser um domínio trabalhado regularmente. Há crianças que só têm a oportunidade de ler na escola e se lhe tirarmos isso, vão ter uma leitura pouco fluente.

No domínio da escrita, um dos domínios que os alunos têm mais dificuldade, foi pedido para escreverem um texto informativo sobre uma árvore. Neste domínio verificámos que os alunos escreviam com muitos erros ortográficos. Para que isto não aconteça é necessário um trabalho contínuo desde o 1.º ano. A pandemia veio prejudicar esse trabalho que o PC poderia ter feito.

Na área da matemática abordámos novamente o domínio da Geometria e Medida. Continuamos com o conteúdo das Áreas e relembrámos a unidade de volume. Para isso,

cada aluno tinha uma tarefa na qual teria de aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas e propriedades das figuras geométricas no plano.

Na área de Estudo do Meio abordámos o domínio da Natureza através da associação das bandeiras aos nomes dos países membros da União Europeia e da localização no planisfério dos países pertencentes ao continente europeu. A localização no mapa, ao contrário daquilo que estávamos à espera, foi conseguido rapidamente porque tínhamos muitos alunos no grupo que conheciam a localização dos vários países pertencentes à União Europeia. É muito importante para as crianças, nesta faixa etária, que viagem para que fiquem com conhecimentos geográficos e culturais. A capacidade económica da maioria dos pais era boa e, por isso, muitas crianças já tinham viajado para fora do país.

Pela primeira vez, na quinta semana, abordámos a área de educação física, mais concretamente o Bloco 6 – Atividades rítmicas expressivas. No domínio da Educação o Programa de Expressão e Educação Físico-Motora do 1.º CEB, encontra-se dividido em oito blocos, sendo eles: Bloco 1 – Perícia e Manipulação; Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios; Bloco 3 – Ginástica; Bloco 4 – Jogos; Bloco 5 – Patinagem; Bloco 6 – Atividades rítmicas expressivas; Bloco 7 – Percursos na Natureza, e Bloco 8 – Natação. Nesta aula foi iniciada uma coreografia para os alunos apresentarem aos pais no final do ano letivo. Antes desta semana não foi possível implementar qualquer aula de educação física, uma vez que a turma pratica Natação todas as terças de manhã. A turma faz parte de um programa lançado pela Câmara Municipal de Viana do Castelo e que possibilita todos os alunos do 4.º a prática da natação.

Ainda na área da Literacia digital demos a conhecer a plataforma SWAY e os alunos tiveram a oportunidade de investigar e de lá colocarem os trabalhos anteriormente realizados.

A aula de educação física foi a aula mais “fora da caixa” que até então tinham tido. A dança não está presente no quotidiano da maioria dos alunos, nesse sentido, por parte de algumas crianças esta diferença foi um entrave para participarem de livre e espontânea vontade. Como sabemos as crianças são acostumadas a uma certa rotina e, para algumas,

sair dessa rotina não é fácil. Principalmente, para alguns rapazes que continuam a ouvir que “dançar é para meninas”. Estes padrões criados pela sociedade devem ser abordados dentro e fora da sala de aula para tornar a realidade da dança uma realidade de todos. Se este domínio fosse trabalhado desde cedo quando chegássemos a esta idade, certamente, já teríamos crianças mais envolvidas.

Na sétima semana de implementação, na área de português abordámos o domínio da Educação Literária e Leitura com a exploração do livro texto “O gato e o escuro” (Couto, 2001). Um texto com uma linguagem diferente daquilo que estávamos habituados, uma vez que o autor é angolano. No entanto, foi possível conhecer novas expressões e uma nova cultura. Ainda abordámos o domínio da Gramática onde identificámos as funções sintáticas sujeito e predicado. Para além disso, como revisão para a ficha de avaliação ainda reconhecemos a flexão adjetival quanto ao grau.

Na área da matemática tentamos fazer uma consolidação da matéria dada ao longo do ano, no entanto, focamo-nos na resolução de problemas, uma das unidades que os alunos sentiam mais dificuldades.

Na área de estudo do meio identificámos a capital de Portugal e as capitais de distrito, tal como a sua localização no mapa. Ainda utilizamos representações cartográficas, a diferentes escalas (em suporte de papel ou digital), para localizar formas de relevo, rios, lagos e lagoas em Portugal. Mais uma vez, a avaliação tornou-se num ponto chave das nossas aulas. No entanto, ao longo das observações e das implementações verificámos que nem sempre os resultados obtidos nestas provas são espelho daquilo que as crianças sabem, pelo contrário. Muitos alunos conseguem explicar o seu raciocínio oralmente, no entanto, por escrito torna-se mais difícil.

Na nona semana de implementação, na área do português fizemos a leitura e a interpretação do texto “Quando o arroz estava insosso” (Vaz, 1992). No domínio da escrita pedimos para escreverem um texto relacionado com o texto trabalhado durante a semana (“Quando o arroz estava insosso”). Este texto tinha um carácter mais pessoal, porque pedíamos o que ou quem os animava quando se sentiam tristes. Algumas crianças exprimiram realmente o que sentiam, mas outras imaginaram situações que as poderiam

deixar tristes. Neste sentido, os alunos desenvolveram textos de forma autónoma, textos de opinião e criatividade. A leitura foi trabalhada diariamente, através da leitura de poemas, músicas, excertos de livros e alguns textos do manual escolar.

Na área da matemática abordámos o domínio da Geometria e Medida, mais concretamente o tema medida Massa. Pedimos que medissem massas, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fizessem estimativas de medidas, em contextos diversos.

Na área de estudo do meio abordámos, mais uma vez, o domínio da Natureza. Realizamos uma experiência que permitia constatar o princípio dos vasos comunicantes. Observamos indiretamente alguns aspetos da costa (praias, arribas, dunas, cabo, «Ria» de Aveiro, Cabo Carvoeiro, Cabo da Roca, Estuário do Tejo e do Sado, Ponta de Sagres) e identificámos cada um a partir de imagens. Para além disso, identificámos a sinalização das costas (faróis, sinais sonoros, boias de sinalização...).

Na área de Expressão e Educação Musical, apesar de esta ser uma área dinamizada por um PC e, as PE's participaram em duas aulas que se sucederam nas semanas de regência completa desenvolvendo, também, os conhecimentos relativamente a esta área de conteúdo e aumentando o leque de atividades que podem ser exploradas nestas idades.

Ao longo do ano é importante que as propostas sejam diversificadas, de modo a preparar os alunos da melhor forma possível e marcando as suas aprendizagens de uma forma positiva. Neste sentido, as aprendizagens foram também transversais para as PE's que, na maioria da sua vida enquanto estudantes, apenas encontraram métodos tradicionais e pouco diversificados. A consolidação dos conteúdos e as questões que os alunos foram colocando simbolizaram, também, uma das maiores aprendizagens. Por este motivo, foram utilizados vídeos explicativos, jogos interativos e atividades no exterior. A grande maioria das propostas foi desenvolvida em grande grupo, promovendo, assim, a interajuda e troca de ideias entre os pares e a partilha constante.

O percurso interventivo foi, sobretudo, enriquecedor. Numa primeira parte, a observação das estratégias e método de trabalho do PC. Depois, a perceção do papel do professor no quotidiano dos alunos. O respeito pelos ritmos de cada aluno, o incentivo e a

confiança são fatores que não podem ser descuidados, porque cada aluno aprende no seu ritmo de trabalho.

CAPÍTULO II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo é composto pelo enquadramento e pela pertinência do estudo, pela definição do problema e as respetivas questões e objetivos de investigação. Seguidamente, é apresentada a fundamentação teórica que visa sustentar a informação apresentada. Posteriormente, encontram-se as opções metodológicas adotadas aquando da investigação, a caracterização dos intervenientes no estudo e os métodos e instrumentos utilizados para a recolha de dados, a calendarização do estudo e descrevem-se os procedimentos de análise dos dados. Por último, serão apresentados e discutidos os resultados e elaboradas as considerações finais.

Contextualização e pertinência do estudo

Segundo Cordovil et al. (2021), Hanscom (2021), Neto (2020) e Pacheco (2006), desde a revolução industrial que as escolas não sofrem grandes alterações no que à sua estrutura, organização e metodologias diz respeito, continuando a evidenciar, de forma geral, as mesmas dinâmicas. Podemos dizer que este modelo organizacional parece estar pouco ajustado à nossa realidade, sobretudo atendendo às mais recentes alterações decorrentes da pandemia mundial de COVID-19. Como refere Pacheco (2022) numa entrevista:

Entrámos no século XXI e a maioria das escolas, quase a totalidade, funciona com um modelo herdado do século XIX, da Revolução Industrial, da produção em série. E o resultado está à vista. É uma Escola fora da lei e à margem das ciências da educação (para. 5).

Ao longo dos anos tem sido colocado em evidência a importância do uso do espaço exterior. Esta necessidade foi agudizada pela já referida pandemia mundial de COVID-19, mais concretamente pela necessidade de arejar as salas e ter aulas no exterior para evitar o contágio. Apesar disso, Neto (2020) refere que o tempo no exterior é cada vez menor e que os espaços exteriores das escolas tornaram-se aborrecidos e pouco desafiantes. Ainda segundo alguns autores como Bento (2015), Hanscom (2021) e Neto (2020) os espaços exteriores devem ter características específicas para potenciar o desenvolvimento integral da criança, como por exemplo: ter materiais e equipamentos promotores de jogo de

atividade física, áreas de mobilidade ativa, de reflexão e privacidade, de trabalho coletivo, de risco e aventura como, por exemplo, plataformas de madeira, pequenos anfiteatros ao ar livre, espaços secretos e cantinhos protegidos. Finalmente são necessários espaços mais desafiantes como, por exemplo, relevos, inclinações, escalada, postes, túneis, pontes e labirintos (Neto, 2020; Thomas & Harding, 2011). É mencionado, de igual forma, que brincar ao ar livre potencia diferentes formas de interação social, exploração do meio natural e atividade física, contribuindo, assim, para o desenvolvimento integral das crianças. O espaço exterior permite um conjunto amplo de possibilidades de movimento. Neste espaço, “as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre” (Silva et al., 2016, p. 27).

Um dos possíveis constrangimentos para a utilização sistemática do espaço exterior das escolas parece estar relacionado com o receio dos adultos face às suas possíveis consequências, como cair ou aleijar-se, levando a que, muitas vezes, estes espaços não sejam utilizados e, quando são, a supervisão tem de ser constante (Hanscom, 2021; Neto, 2020). No entanto, o risco faz parte da nossa infância, sendo inseparável do processo de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, “um envolvimento seguro não corresponde a um envolvimento onde exista a ausência de risco” (Cordovil et al., 2007, p. 164). É no exterior que as crianças têm oportunidade de correr riscos, confrontando-se com situações desafiantes que em casa e noutros locais não terão. Também Hanscom (2021) refere que “na natureza, as crianças aprendem a correr riscos, a ultrapassar medos, a fazer novos amigos, a regular emoções e a criar mundos imaginários” (p. 15).

Atendendo ao exposto e focando-nos mais concretamente no espaço exterior da instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada é possível verificar que este é um espaço amplo, com muito potencial, pois possui diferentes relevos e texturas. Durante o período de observação, as crianças tinham acesso aos parques exteriores e a bicicletas e triciclos, quando autorizados por um adulto, mas não podiam usar estes dispositivos quando estivesse a chover ou se outra sala estivesse a utilizá-los. Nesse sentido, estas experiências eram vividas muito raramente. A melhoria do espaço exterior tornou-se, assim, uma prioridade fundamental neste processo para que diferentes

oportunidades pudessem ser proporcionadas às crianças. Desta forma, os principais objetivos são, em primeiro lugar, avaliar o espaço exterior de um jardim de infância utilizando a Escala de Early Childhood Environment Rating Scale (ECERES) (Harms et al., 2008); em segundo lugar, enriquecer o espaço exterior com uma variedade de materiais tendo em conta as necessidades identificadas e através de um processo participativo das crianças; e, em terceiro lugar, analisar o envolvimento das crianças nas atividades propostas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste subcapítulo apresenta-se a fundamentação teórica referente à problemática em estudo. Para uma melhor visão e compreensão do tema em estudo, este subcapítulo está organizado em seis tópicos. No primeiro tópico é abordada a aprendizagem no exterior e a sua importância para o desenvolvimento da criança. O segundo tópico é referente ao papel do educador neste espaço. O terceiro tópico refere-se às características que o espaço exterior deve ter. O quarto tópico aborda os constrangimentos, riscos e segurança do espaço exterior. E o quinto refere-se aos constrangimentos e as consequências da pandemia. No sexto tópico apresentam-se uma proposta de paradigma na escola atual. No sexto tópico apresentações as mudanças necessárias na escola atual.

Para finalizar este subcapítulo são apresentados alguns estudos empíricos desenvolvidos na mesma área do estudo.

1. Aprendizagem no exterior e a sua influência para o desenvolvimento da criança

O espaço exterior num contexto de educação pré-escolar é o local ideal para o desenvolvimento de novas aprendizagens, através da descoberta ou então de orientações dadas pelo educador. Nesse sentido, a fase do ensino pré-escolar é fundamental no desenvolvimento integral, uma vez que é durante esta fase que as crianças adquirem a maior parte das competências básicas, que permitirão o desenvolvimento de outras competências mais complexas e específicas (Post & Hohmann, 2011; Silva et al., 2016). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem-se ao espaço exterior como uma área educativa que merece a mesma atenção que o espaço interior (Silva et al., 2016). É mencionado, de igual forma, que brincar ao ar livre potencia diferentes formas de interação social, exploração do meio natural e atividade física, contribuindo, assim, para o desenvolvimento integral das crianças. Para Fjørtoft (2004) o espaço exterior no contexto de pré-escolar deve ser um espaço amplo para que as crianças possam, por iniciativa própria, explorar o espaço e os materiais de forma autónoma. Permitirá assim fomentar a imaginação, a criatividade e a aprendizagem na resolução de problemas. Tal

como referem Hohmann e Weikart (2011) o recreio é uma área deslumbrante para as crianças, neste espaço são livres de correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão e atirar bolas. Na mesma linha de pensamento Meireles (2014) refere:

Ao contrário dos brinquedos prontos, ou da televisão, que já possuem forma, função e conteúdo definidos, os elementos da natureza convidam a criança a agir ativamente no mundo, transformando a matéria a partir de sua imaginação e ação. Assim, de um tronco nasce um carrinho; de um sabugo, uma boneca; de uma folha de bananeira, uma cabana. Ao transformar a matéria-prima, a criança produz cultura (p. 65).

Todas estas experiências vão proporcionar à criança oportunidades de socialização, competências motoras, aprendizagem de regras sociais e de jogos. Também no exterior têm a oportunidade de observar a evolução das plantas, tocar na terra, observar as condições climáticas e atmosféricas. Quando estamos em contacto com a natureza estamos a desenvolver a “«máquina» humana sensorial e percetiva”, ou seja, estimulamos os nossos sentidos tais como, o tato, a audição, a visão, o olfato e conjugamo-los com outros elementos (Neto, 2020, p. 161).

Segundo Miller et al. (2013) para além dos benefícios referidos anteriormente, as experiências no exterior, desenvolvem o sentido de orientação, conhecimentos geográficos, ecológicos e ambientais. Como refere Effting (2007) na escola devem-se implementar atividades que proporcionem aos alunos uma reflexão sobre a temática ambiental, levando-os ao desenvolvimento de autoconfiança de atitudes positivas, como, por exemplo, a proteção ambiental. Apoiando esta perspetiva, Waite et al. (2011) afirmam que os espaços exteriores são “uma fonte rica de ideias infantis para projetar produtos para melhorar e usar o nosso ambiente” (p. 105). Assim, as experiências no espaço exterior são essenciais para a fomentar atitudes mais positivas e de preservação face ao ambiente podendo desenvolver uma área bastante importante no novo currículo, ou seja, a educação ambiental. Por outro lado, cada vez mais crianças carecem do contato com a natureza. Como referem Miller et al. (2013) e Sandseter (2007), existem vários fatores que

contribuem para a redução de brincadeiras não estruturadas no exterior, entre elas a consciencialização de risco entre os pais, alimentada pelos meios de comunicação. O estilo de vida cada vez mais apressado; maior foco na preparação académica em vez de uma visão mais ampla da educação; várias atividades extracurriculares; pressão para que as crianças comecem a construir seu currículo muito mais cedo. Para além disso, as medidas de segurança e a alteração da legislação sobre o design dos parques infantis tornaram as brincadeiras superprotegidas. Todavia, Sarmiento et al. (2020) referem os benefícios de brincar no espaço exterior associados à aquisição da vitamina D, que promove o bom desenvolvimento ósseo; a ativação do corpo através de movimentos expansivos e expressivos, diminuindo a obesidade, ansiedade e défice de atenção, algo que pode ser particularmente importante neste momento pós pandemia.

A natureza ensina que o crescimento de uma planta leva o seu tempo e que nada é imediato. Podemos comparar o crescimento da planta com o comportamento das crianças. Tal como as plantas precisam de tempo para crescer também há situações que ocorrem no dia a dia em que as crianças devem ter mais paciência, controlando a sua impulsividade. Portanto, é fundamental as crianças terem contacto com espaços na natureza, em dias de sol e de chuva, para que possam sentir os cheiros, observar as cores, correr, saltar, explorar e fantasiar e criarem empatia pelo espaço (Hanscom, 2021; L'Ecuyer, 2017; Neto, 2020).

Vários autores como Dillon et al. (2005), Hanscom (2021), Neto (2020) e Wells e Evans (2003) identificaram vários benefícios do brincar em contacto com a natureza:

1. Maior conhecimento e compreensão dos processos geográficos e ecológicos;
2. Equilibra os níveis de vitamina D, fortalecendo o sistema imunitário;
3. Maior preocupação com o meio ambiente;
4. Promove a criatividade, a autoconfiança, a capacidade de iniciativa, a capacidade de escolha, de tomadas de decisões e a resolução de problemas;
5. Facilita a aquisição de valores éticos, sensibilidade, encantamento, empatia e humildade;
6. Melhora o controlo de doenças crónicas (diabetes, asma, obesidade);
7. Reduz o risco de dependência do álcool e de outras drogas;

8. Favorece o desenvolvimento da dimensão neurológica e a redução de transtornos comportamentais, como o déficit de atenção e a hiperatividade;
9. Melhora a coordenação motora, o equilíbrio e agilidade;
10. Reduz o stress, a tristeza, a raiva e a fadiga e, melhora os sintomas de depressão, ansiedade/ maior capacidade de lidar com a adversidade;
11. Possibilita fazer novas amizades e desenvolver novos interesses;
12. Maior capacidade de observação;
13. Permite regular emoções e aprender a superar medos e a correr riscos e avaliá-los;

Partindo-se do pressuposto de que a natureza é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, oferecendo diversas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, destaca-se o valor destas experiências para a criação de uma ligação com o mundo natural, para a aquisição de conhecimentos sobre animais e plantas, para o desenvolvimento de uma atitude curiosa sobre o mundo que a rodeia.

2. O papel do educador no espaço exterior

Trabalhar com crianças em ambientes ao ar livre requer um conjunto de habilidades e conhecimentos. Segundo Nelson (2012) os melhores professores entendem e sentem o que as crianças sentem e respondem a partir daí, ou seja, estão emocionalmente conectado com as crianças. Mas só podem fazer isso se valorizarem cada criança com as suas individualidades. Nelson (2012) ainda refere que os educadores e professores precisam de abandonar a crença de que a atividade ao ar livre é puramente uma brincadeira e devem reconhecer e aproveitar as oportunidades únicas de aprendizagem disponíveis ao ar livre. Por isso, o autor, refere alguns dos novos papéis que o educador/professor deve ter atualmente:

- **Monitor:** Criar atividades e medir o seu nível de dificuldade e, quando necessário, dar *feedback*. Esse papel é especialmente desafiador na sala de aula ao ar livre porque os ambientes externos oferecem muito mais complexidade, desafio e risco para as crianças.

- **Interveniente/protetor:** Garantir que as crianças permaneçam seguras é uma habilidade complexa. As intervenções devem concentrar-se em ensinar as crianças a lidar com conflitos ou perigos para que possam controlar as situações sozinhas, ou seja, deve-se ajudá-las a entender o risco.
- **Facilitador:** Apoiar os talentos e habilidades naturais de cada criança e ajudá-las a usá-los para se tornarem melhores.
- **Mentor/guia:** Observar as crianças e dar *feedback* ou ajuda da maneira mais discreta possível, permitindo que as crianças descubram as coisas por si. Não diz o que fazer ou como fazer, mas encoraja a explorar.
- **Provocador:** Modelar a curiosidade e encorajar as crianças a expandir seus pensamentos fazendo perguntas do tipo "e se".
- **Apoiante:** Apoiar para que as crianças possam disfrutar de grandes aventuras e atividades de aprendizagem. A sala de aula ao ar livre deve ter materiais adequados para as necessidades das crianças e devem estar em locais que elas possam obtê-los sem muita ajuda dos adultos.
- **Organizador:** Projetar e organizar o ambiente centrado na criança. Apoiar a brincadeira independente e a aprendizagem.

De acordo com Bilton et al. (2017) e Cordovil et al. (2007) o *feedback* que o adulto dá nos momentos de brincadeira, através de comentários como “isso é perigoso” e “vais cair”, e a sua própria predisposição para o risco influenciam o tipo de experiências a que a criança tem acesso. Nesse sentido, é importante que o adulto reconheça os benefícios do risco para o crescimento da criança e saiba identificar e gerir esse mesmo risco de forma flexível, dando possibilidade à criança de participar em diferentes desafios motores e de entreajuda. Cabe, assim, ao adulto o papel de mediar e incentivar estas práticas educativas, estimulando as crianças nas suas descobertas.

3. Como potenciar o desenvolvimento integral da criança através dos espaços exteriores

Segundo as OCEPE o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer. Nesse sentido, cabe ao educador refletir sobre as suas potencialidades e organização de modo a que haja uma diversidade de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança (Silva et al., 2016).

De acordo com Hai e Khanh (2013) um espaço exterior de qualidade deve possibilitar o sentimento de liberdade para as crianças, criando, assim, uma relação com o meio ambiente. Também neste espaço deve-se dar a possibilidade de desenvolver competências para gerir situações de risco. Segundo Post et al. (2011) “A zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (p. 161). Assim, o recreio deve ter condições para que as crianças aprendam e explorem em segurança sem que o adulto esteja sempre a supervisionar ou orientar. Por isso, trepar uma árvore, pular de uma superfície alta ou até mesmo brincar com paus, tornam-se verdadeiras aventuras para as crianças, promovendo uma satisfação intensa.

Nesse sentido Bento (2020), Hanscom (2021), Hohmann e Weikart (2011), Maxwell et al. (2008), Neto (2020) e Silva et al. (2016) referem as condições essenciais para que o espaço exterior seja uma mais-valia para as crianças:

1. O espaço de brincar no exterior deve possuir um aspeto cuidado e agradável (decoração com cores suaves e elementos naturais, materiais organizados e acessíveis, áreas divididas de forma clara).
2. Enriquecer os espaços com elementos verdes e naturais (folhas, terra batida, areia, paus, pedras, canteiros, árvores, hortas, jardinagem, água entre outros);
3. Melhorar o acesso a zonas periféricas (mais conforto na entrada, circulação e espaços junto aos muros e vedações da escola através de espaços verdes atraentes);

4. Aumentar a diversidade de elementos no espaço disponível (equipamentos promotores de estruturas fixas, com objetos para trepar (árvores com ramos baixos), lugares altos (casa na árvore não muito alta), baloiços e escorregas);
5. Criar níveis de coerência e conexão entre as diferentes zonas do espaço exterior (áreas de mobilidade ativa, de reflexão e privacidade, de trabalho coletivo, de risco e aventura, contextos de aprendizagem).
6. Equilibrar os espaços naturais com elementos mistos (devem ter brinquedos com rodas, tais como triciclos, carrinho de mão, carrinho de bebê, veículos com rodas; materiais soltos: equipamentos para saltar (trampolins), equipamentos para atirar, pontapear e atingir (bolas, cesto de basquete, baldes, caixas); materiais de construção (caixas de cartão, peças de madeira, esferovite, cordas, pneus, banca de trabalho e ferramentas); materiais para brincar com areia e água (caixa, balde, areia, folhas, pinhas, mangueira, canos flexíveis, torneira); equipamentos de jardinagem, como faixa de terra para ajardinar, vasos com terra, regadores, sementes, bolbos, flores e plantas. Estão incluídos ainda os instrumentos musicais (sinos, campainhas, tambores); os materiais para atividades artísticas (rolos de pintura, pincéis grandes, cavalete, giz, barro, corantes) e auxiliares para brincar ao faz de conta, que abrangem diferentes brinquedos do meio de transporte (barco, carro, avião, trator, caminhões, escavadoras), casa para brincar, telefone, caixa de correio, mangueira de bomba de gasolina com manípulo, binóculos, capacetes, chapéus, óculos e mochilas);
7. Introduzir espaços de reflexão e encontro em pequeno e grande grupo (plataformas de madeira, pequenos anfiteatros ao ar livre, espaços secretos, cantinhos protegidos).
8. Encontrar espaços apropriados para a criação de esconderijos (lugares escondidos e desafiantes para o jogo simbólico, reconhecimento, privacidade, brincar sozinho, leitura);
9. Tornar espaços mais desafiantes (relevos, inclinações, escalada, postes, túneis, pontes, labirintos).
10. Definir áreas para reflexão de experiências naturais e artísticas, num conceito de laboratórios experimentais (educação motora, visual, plástica, musical, ambiental, ciências naturais).

11. Ter diferentes superfícies (terra, relva, areia, piso de borracha, casca de pinheiro, ...).

Bilton et al. (2017) também referem que as mudanças no espaço exterior devem ser planeadas tendo em conta a opinião das crianças, dos profissionais, das famílias e de outros membros da comunidade. Sendo as crianças as principais utilizadoras deste espaço, deve-se respeitar e valorizar a sua visão e as suas perspetivas.

Os objetos da natureza, como, por exemplo, os paus, folhas, bolotas, pedras e pinhas são brinquedos naturais e, à primeira vista, pode parecer que não têm nenhuma utilidade, mas são esses elementos naturais que desafiam as crianças, que as fazem imaginar. Esses materiais oferecem diversos benefícios e a sua exploração permite à criança adquirir ferramentas necessárias para obter conhecimentos sobre a natureza e é fundamental para o desenvolvimento sensorial das crianças mais pequenas. Assim, a brincadeira e exploração ao ar livre trazem benefícios significativos para a saúde e bem estar das crianças desenvolvendo o seu sistema imunitário e promovendo a sua aptidão motora (Bilton et al., 2017; Coelho et al., 2015; Hanscom, 2021; Post & Hohmann, 2011).

A realidade dos espaços exteriores de um jardim de infância pode ser diferente de país para país, por isso, torna-se interessante conhecermos os espaços exteriores noutros países. Um dos exemplos mais notórios como o espaço exterior pode ser utilizado em qualquer circunstância é o caso da Noruega. Neste país, as crianças permanecem imenso tempo no espaço exterior, independentemente das condições climáticas (Moser & Martinsen, 2010). Uma vez que as crianças passam este tempo valioso no exterior, estes espaços devem ser cuidados e pensados de modo a proporcionar aprendizagens ricas.

4. O espaço exterior: Constrangimentos, Risco e Segurança

Um dos possíveis constrangimentos para uma utilização sistemática dos espaços exteriores parece estar relacionado com o receio dos adultos face às suas possíveis consequências, como cair ou aleijar-se, levando a que, muitas vezes, estes espaços não sejam utilizados e, quando são, a supervisão tem de ser constante (Hanscom, 2021; Neto,

2020). Outros autores como Barros et al. (2018), Cordovil et al. (2007), Gill (2010) e Moss (2012) referem que as crianças precisam de brincar ao ar livre, correr, andar de bicicleta e skate, no entanto, as mudanças sociais, culturais e económicas vieram mudar o paradigma da sociedade atual. O aumento do tráfego rodoviário, o excesso de velocidade e a falta de segurança deixam os pais inseguros para deixarem os seus filhos saírem sozinhos à rua. Nesse sentido, o perigo do trânsito continuará a ser uma das principais razões pelas quais as crianças não brincam ao ar livre.

Num estudo realizado por Waite (2009) uma das barreiras que impede a utilização do espaço exterior para melhorar a aprendizagem é a falta de financiamento para melhorar o espaço exterior, tornando-o mais rico em experiências a proporcionar às crianças. Também refere a falta de tempo e a falta de motivação e entusiasmo dos profissionais e a burocracia exigida. Por fim, refere forças externas como o clima e a falta de segurança que os espaços escolares podem apresentar. Conclui-se, então, que parece existir uma tensão entre a aprendizagem interna (formal) e externa (informal) para os participantes do estudo.

Como os autores Coelho et al. (2015) referem, a preparação das crianças para brincar ao ar livre, com casacos impermeáveis e galochas, ou o risco de uma queda, de uma picada de inseto ou de ficar suja, podem ser um entrave. Por vezes, só não é feito por causa da logística envolvida. Por isso, como Erickson e Ernst (2011) referem é necessário criar uma cultura em torno das atividades na natureza, através do brincar, por exemplo, dando formação a pais e educadores. Como refere Gill (2010) nas escolas os efeitos de aversão ao risco podem ser vistos dentro e fora da sala de aula. As crescentes mudanças na sociedade, ajudaram, possivelmente, a desencadear atitudes de aversão ao risco crescentes, naquilo que o sociólogo Frank Furedi (1997) chama a “cultura do medo”: uma ansiedade generalizada e insidiosa com a segurança, que encontrou expressão nos receios pelas crianças, muito embora estas estejam hoje estatisticamente muito mais seguras do que em qualquer outro momento da história da humanidade. Confirma-se, assim, a perspectiva de Neto (2020) no que diz respeito ao crescimento de uma cultura de medo, em que se promove uma preocupação excessiva em garantir a segurança das crianças. Neste sentido, os pais substituem os tempos de brincadeira na rua por atividades estruturadas, restritas a espaços fechados, em que o adulto orienta, sem que sejam dadas oportunidades

significativas para que a criança possa decidir. Afirma, ainda, que se as crianças tiverem a oportunidade de vivenciar situações novas e de risco poderão beneficiar a conquista de mais autonomia e autoestima.

O risco está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento integral das crianças. Por isso, organizar um espaço onde não existam perigos, é algo abstrato. Assim, será importante fornecer espaços que permitam experiências de risco controlado (Bilton et al., 2017). Nesse sentido, é necessário defender os seus aspetos positivos. Christensen e Mikkelsen (2008) referem que o risco possui um importante papel no desenvolvimento da criança. Dizem, ainda, que é um processo natural onde a curiosidade e a necessidade de estimulação sobressaem.

Segundo Bento e Dias (2017), Gill (2010) e Sandseter (2007) o contacto com certos tipos de riscos e desafios ajuda as crianças a aprender e a gerir esses riscos (nadar, andar de bicicleta, conhecer as regras de segurança rodoviária). Muitas crianças têm uma certa predisposição para correr riscos e, se sentirem que não o podem fazer, tendem a procurar situações de maior risco. Por exemplo, a abertura de parques de *skate* e outros desportos “radicais” baseiam-se, em parte, na perspectiva de que as crianças querem claramente participar nessas atividades. Mesmo que se magoem, as crianças constroem o seu carácter e a sua personalidade enfrentando situações adversas. Desse modo, “na busca por soluções, surgem também oportunidades para a cooperação entre pares e para a partilha de ideias e objetivos, mobilizando-se assim importantes competências sociais” (Bento, 2015, p. 131).

Na investigação desenvolvida por Sandseter (2007) foram identificados seis tipos de brincadeiras de risco no brincar:

1. A grandes alturas (exemplo: trepar e saltar, baloiçar em estruturas elevadas e ficar pendurado a uma altura elevada);
2. A elevadas velocidades (exemplo: velocidade elevada em colisão com algo ou alguém andar de bicicleta ou *skate* a grandes velocidades);
3. Com ferramentas perigosas (exemplo: facas, serrotes e martelos);
4. Junto de elementos perigosos (exemplo: desfiladeiros, águas profundas ou fogueiras);

5. À luta e perseguição (exemplo: luta corpo a corpo ou com paus);
6. A desaparecer, perder-se, deixar de ser visto (exemplo: brincar sozinho em espaços desconhecidos).

As conclusões que Sandseter (2007) estabeleceu foram: os adultos consideraram a maioria das brincadeiras muito arriscadas. A única que consideraram menos arriscada foi brincar à luta. Algumas crianças mencionam estas brincadeiras como assustadoras, e outras não sentiam qualquer medo, indicando que envolvem excitação e são emocionantes. Bilton et. al (2017) consideram que as crianças, quando brincam à luta e perseguição, adquirem mais conhecimentos sobre o seu corpo, aprendem a encontrar técnicas de interação, a compreender sinais e desenvolvem a imaginação e a criatividade.

5. Covid - 19: As consequências da pandemia para o desenvolvimento integral da criança

De acordo com investigações feitas na Faculdade Motricidade Humana (Pombo et al., 2021) depois da pandemia COVID-19 observou-se um decréscimo muito substancial das competências motoras e lúdicas das crianças, que passam grande parte do seu tempo sentadas em frente a um ecrã. Tal como Neto refere, este tempo passado em frente aos ecrãs traz repercussões na coluna, nos órgãos internos, na postura, mas também na saúde mental (Neto, 2020). Ainda no mesmo estudo, Pombo et al. (2021) verificaram que a pandemia COVID-19 teve um claro impacto no nível geral de atividade física das crianças durante o confinamento. No entanto, nas escolas encontrou-se um aspeto positivo, ou seja, apesar de alguns efeitos negativos na implementação de diretrizes de saúde sobre as oportunidades de brincadeiras para crianças, muitas escolas parecem ter sido bem-sucedidas em encontrar estratégias para garantir um bom equilíbrio entre a promoção das oportunidades das crianças para diversas ações, ao mesmo tempo em que garantiram o controlo do risco. Por outro lado, o estudo mostra que a maioria dos espaços exteriores não parece estar preparado para ser utilizado, nem parecem ter proporções adequadas para o número de crianças que o frequentam. Na verdade, o uso do espaço exterior varia

de acordo com as estações do ano e no inverno, principalmente na faixa etária do ensino pré-escolar, é quando passam a maior parte do tempo no interior.

A ausência de espaços naturais nas cidades deixou marcas físicas e emocionais, em todos nós, especialmente nas crianças (Neto, 2020). A verdade é que, já antes da pandemia, brincar no exterior deixou de fazer parte da vida das crianças. Também Nelson (2012) refere que hoje cada vez menos crianças brincam livremente no exterior, em vez disso, procuram os aparelhos eletrónicos. A inatividade física, juntamente com as mudanças na dieta, produziram uma epidemia de obesidade entre as crianças. Os diagnósticos de transtorno de *déficit* de atenção aumentam constantemente.

De acordo com Neto (2020) “O confinamento teve um efeito no sedentarismo e inatividade física bem reveladores das consequências na saúde das crianças” (p. 26). Devido à pandemia e a outros aspetos, como, por exemplo, a privação da brincadeira na rua, os espaços exteriores mal aproveitados nas escolas, resultam consequências para o desenvolvimento da criança como: obesidade infantil; declínio da capacidade de concentração; contacto social baixo; *stress* e ansiedade; baixa criatividade e imaginação; falta de autonomia e mobilidade (Neto, 2020; Hanscom, 2021). As crianças, devido ao confinamento, começaram a ter ensino à distância. Nesse sentido, é referido por Reis et al. (2021) que o confinamento provocou medo e consequentemente *stress* não só aos pais, mas também às crianças, uma vez que foram obrigadas a deixar de ter interação social e limitar-se a um ecrã. Com isto os níveis de atividade física reduziram drasticamente, assim como a alterações nos horários de sono e a hábitos alimentares pouco saudáveis. Todos estes aspetos são prejudiciais à saúde e podem ter consequências graves para a saúde física e mental.

Segundo Bronfenbrenner e Morris (2006) os ambientes domésticos e escolares interagem entre si. Portanto, a qualidade do estilo de vida das crianças em casa afeta o seu estilo de vida na escola e vice-versa. Considerando o impacto do sedentarismo infantil na saúde e bem-estar demonstrado pelo estudo realizado por Graber et al. (2020) onde se concluiu que o aumento do sedentarismo das crianças durante o confinamento é

alarmante e deveria merecer mais atenção das instituições governamentais, educacionais e de saúde.

6. A mudança necessária na escola atual

Como já foi referido, no contexto educativo português tem-se assistido à desvalorização da importância do contacto das crianças com a natureza, no entanto, começa agora a surgir um novo movimento que pretende mudar a forma como educamos as nossas crianças, motivado pelos estudos realizados a nível internacional e pelos que começam a ser feitos no contexto nacional (Erickson & Ernst, 2011; Ewert et al., 2005). Também Gill (2010) refere que o *Education Select Committee* identificou algumas tentativas bem-sucedidas para ultrapassar a aversão ao risco. Ficou particularmente impressionado pela iniciativa “*Forest School*” (escola da floresta), que dá a alguns grupos de crianças oportunidades regulares para aprender “com as mãos na massa”, num ambiente florestal, como parte integrante do seu currículo escolar. Schiermeier (2012) referiu que esta abordagem “usa o ambiente como ferramenta de enriquecimento do currículo, ao mesmo tempo que permite que os estudantes experimentem um elemento cuidadosamente monitorizado de risco e se fiquem mais familiarizados com o mundo natural” (p. 8). Também existem mais experiências em Portugal que trazem uma valorização do uso do espaço exterior, entre as quais: a Escola da Ponte, Movimento da Escola Moderna (Freinet), Colégio Reggio Emilia. Estes modelos pedagógicos criam alternativas para que as crianças sejam mais ativas na sua aprendizagem, valorizando o tempo da escola e permitindo que as crianças se libertem e aprendam no exterior (Neto, 2020).

Na perspetiva de Hanscom (2021), e aludindo aos países nórdicos, os pais e educadores têm o hábito de colocarem as crianças pequenas a dormir em alcofas ao ar livre, independentemente das condições meteorológicas. Os suecos defendem que os bebés ao dormirem no exterior fortalecem a sua saúde, pois estão a proteger as suas crianças de ficarem no interior da instituição. Como refere Barros et al. (2018) todas as crianças precisam de espaços amplos para libertar a sua energia e movimentar-se. O

exterior é, portanto, o melhor local, ao mesmo tempo, têm a oportunidade de experimentar as novas possibilidades que a chuva traz para o brincar como as poças, cursos de água etc. Já o frio é um ótimo convite para atividades com fogo, para se aquecer. Importa, como profissionais de educação, alargar a nossa visão e retirar as melhores práticas e a investigação de várias culturas para determinar a melhor abordagem para promover crianças fortes e saudáveis.

Segundo Santos (2019) uma escola em mudança é uma escola onde não se desiste, os agentes educativos perseguem os seus objetivos, procuram estratégias para ultrapassar os condicionalismos e oferecem condições aos alunos para construírem o seu futuro.

Estudos empíricos

Vários estudos têm mostrado que o espaço exterior traz variadas vantagens à vida quotidiana das crianças. Enquanto brincam em espaços exteriores, especialmente através de diferentes atividades físicas, as crianças gastam energia crucial no seu desenvolvimento e desenvolvem as suas capacidades cognitivas, motoras, sociais, emocionais e afetivas (Erickson & Ernst, 2011b; Handler & Epstein, 2010) (Tabela 3).

Tabela 3

Estudos sobre a perceção da comunidade educativa sobre o espaço exterior

Título:	Interação criança- espaço exterior em JI	À redescoberta do espaço exterior	Análise das potencialidades do espaço exterior: Proposta de exploração com crianças em idade pré-escolar	A importância de brincar ao ar livre: um estudo com crianças do Pré-Escolar	Os espaços exteriores como espaços de aprendizagem – Compreender o seu potencial
Tipo de estudo:	Dissertação de Doutoramento	Dissertação de mestrado	Dissertação de mestrado	Dissertação de mestrado	Dissertação de mestrado
Autores:	Aida Ferreira	Adriana Santos	Margarida Tomé	Catarina Oliveira	Glória Reis
Ano:	2015	2017	2020	2021	2022

Objetivo (s):	Perceber como é integrado o espaço exterior no dia a dia das crianças e respetivos educadores	Saber quais são as perspetivas das crianças sobre o espaço exterior	Conhecer e analisar as opiniões e perspetivas da equipa educativa sobre a utilização e potencialidades do espaço exterior; Saber como o espaço exterior é explorado por um grupo de crianças de 4 anos	Identificar as opiniões dos pais sobre o brincar dos seus filhos ao ar livre e na natureza; Identificar os principais motivos que levam crianças de 4 anos a não brincarem regularmente ao ar livre; Conhecer as perceções dos seus pais sobre o risco de brincar no exterior	Caraterizar os espaços exteriores de um JI. Conhecer as perceções de educadoras de infância sobre o potencial do espaço exterior enquanto espaço de aprendizagem
Participantes:	16 crianças de 4 jardins de infância diferentes, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos	7 crianças de um JI	15 crianças, entre os 3 e os 4 anos, três educadoras e três auxiliares de ação educativa	25 crianças com três e quatro anos de idade e encarregados de educação	5 educadoras de infância e a perceção de observação de uma educadora estagiária
Principais conclusões:	Os resultados deste estudo evidenciam que as crianças dos quatro jardins de infância permanecem no exterior 10,8% do tempo. Os períodos são	Um dos principais entraves revelados neste estudo são as condições meteorológicas (chuva, vento e frio), que, segundo a autora, não permitem o uso dos espaços da área exterior. No entanto, num questionário	As crianças atribuem uma enorme importância ao espaço exterior. As profissionais atribuíram uma maior importância à autonomia, ao desenvolvimento e às aprendizagens que este espaço promove,	Parte das crianças (47,83%) tem oportunidade de brincar diariamente ao ar livre. Para a maioria dos pais (65,22%) os seus filhos não podem brincar na natureza sem a supervisão de um adulto, contudo na sua infância 56,52% referiram que o faziam. Para os pais, o principal benefício do contacto com a	São necessárias alterações em alguns aspetos do espaço exterior relacionadas com a acessibilidade, a aparência global, a manutenção, a segurança e as oportunidades de ação.

	<p>curtos, oscilando, em média, entre 30 e 50 minutos. Verificou-se, ainda, que a saída das crianças para o exterior ocorre com temperaturas entre os 14°C e os 22°C e sem pluviosidade. De um modo geral, no que diz respeito a <i>affordances</i>, os nove espaços são pobres, essencialmente a nível dos materiais móveis manufacturados, equipamentos fixos e elementos da natureza.</p>	<p>realizado às crianças, estas apresentaram as suas opiniões dizendo que gostariam de ir para o exterior mesmo que estivesse a chover, frio ou vento.</p>	<p>argumentando que existem aprendizagens significativas que podem ser realizadas no espaço exterior que poderiam não ser alcançadas de outra forma. As atividades de intervenção pedagógica no exterior contribuíram para o estímulo do desenvolvimento motor, bem como para a promoção de aprendizagens no âmbito das Ciências Físicas e Naturais</p>	<p>natureza foi o estímulo da curiosidade e da criatividade (20,41%). Também consideram que a falta de vitamina D e problemas de obesidade são os principais efeitos da falta de contacto com a natureza. O principal motivo apontado para não estarem no espaço exterior (38,89%) é o estado do tempo. Na entrevista realizada às crianças verificou-se que a maioria (76,19%) não gosta nem costuma brincar à chuva. A maioria dos pais (65,22%) concorda que correr riscos é importante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.</p>	<p>No que diz respeito às entrevistas, as educadoras referem que o espaço exterior é rico e agradável sendo as educadoras a definir o que é trabalhado lá fora. Referem que os fatos de chuva permitem levar as crianças lá para fora o que é uma mais-valia.</p>
--	--	--	---	--	---

Na tabela 3 foram referidos os estudos realizados por Ferreira (2015), Oliveira (2021), Reis (2022), Santos (2017) e Tomé (2020) sobre a importância do espaço exterior. Depois de analisar estes cinco estudos verificou-se que foi referido um motivo comum para que as crianças não passem tanto tempo no exterior: o estado do tempo, ou seja, em caso de frio, vento e chuva, as crianças não podem frequentar o espaço exterior.

Os estudos realizados por Ferreira (2015) e Reis (2022) referem a necessidade de fazer alterações no espaço exterior para que este esteja totalmente preparado. No caso do estudo realizado por Ferreira (2015) é de ressaltar que os espaços são pobres, essencialmente ao nível dos materiais móveis manufaturados, equipamentos fixos e elementos da natureza. Como refere Fjørtoft (2004) os espaços exteriores serão melhores e mais interessantes, tendo em conta os recursos que os mesmos disponibilizam. Assim, este autor aponta algumas das características mais valorizadas pelas crianças nos espaços exteriores como: as cores da natureza, as árvores, os bosques, as áreas sombreadas, os locais de construção e a escalada. Deste modo, verifica-se que as crianças apreciam locais amplos que as desafiem a explorar e experimentar. No estudo realizado por Reis (2022) uma educadora refere que “é uma mudança muito mais lenta, porque nem todos estão preparados para esse desafio que são as atividades no exterior.” A pergunta que fazemos é: não estão preparadas as crianças ou os educadores?

No estudo realizado por Oliveira (2021) é referido pelos pais que as crianças não podem brincar no exterior sem supervisão mas que os próprios o faziam quando eram mais novos. Referem também que as principais vantagens de as crianças brincarem no exterior são o estímulo da curiosidade e da criatividade e as principais consequências de não o fazerem são a falta de vitamina D e problemas de obesidade. Mesmo assim, o tempo que as crianças passam no exterior é extremamente baixo. Ainda neste estudo, as crianças referem que não gostam de brincar à chuva. Este desinteresse pode ser explicado pela superproteção dos pais. Neto (2020) reforça o quão urgente é dar liberdade às crianças, consciencializando os adultos que este poder de superproteção limita mais as crianças do que, verdadeiramente, as protege. De acordo com o mesmo autor “ninguém se desenvolve de forma plena isolando-se do risco que a vida nos impõe em cada momento da nossa existência” (Neto, 2020, p. 224). Como refere Hanscom (2021), ao contrário do que

verificamos nos países nórdicos onde as crianças estão expostas a temperaturas negativas e a condições meteorológicas mais extremas do que verificamos no nosso país, Portugal continua a ter uma mentalidade tradicional sustentada naquilo que se fazia há mais de 50 anos. Num artigo elaborado pelo Ministério da Educação da Noruega, é possível compreender que há uma enorme valorização do espaço exterior. Este espaço está presente em várias dimensões do currículo assumindo-se como um ambiente que deve ser planeado e organizado de forma a potenciar experiências ricas para as crianças. Será pertinente referir que, apesar das condições meteorológicas adversas que muitas vezes se registam neste país, o brincar no exterior é percebido como: “an important part of child culture that must be retained, regardless of the geographic and climatic conditions” (Ministry for Education and Research, 2011, p. 28).

No estudo realizado por Santos (2017) e Tomé (2020) confirmamos que por vontade das crianças, mesmo que estivesse a chover, frio ou vento iriam na mesma para o exterior. No caso do estudo realizado por Tomé (2020) as profissionais do JI atribuíram uma maior importância à autonomia, ao desenvolvimento e às aprendizagens ganhas no espaço exterior. Referem que contribui para o estímulo do desenvolvimento motor e para a promoção de aprendizagens no âmbito das Ciências Físicas e Naturais. Mesmo assim, o tempo no exterior é escasso porque as educadoras não o permitem se as condições não o permitirem. Desta forma, toda esta apreensão e receio pela segurança da criança contradiz, por completo, a necessidade inata em conhecer o mundo à sua volta, através da exploração e do brincar, sendo esta limitada pela superproteção dos adultos. As autoras Bento e Dias (2017) remetem para “a growing culture of fear about the possible accidents that might happen affect parent’s and professionals attitude towards outdoor play, so children tend to be kept inside, occupied with structured activities, and controlled by adults” (p. 158).

Sendo assim, apesar de a literatura nos dizer que o espaço exterior é realmente muito importante para o desenvolvimento integral das crianças, estes estudos empíricos confirmam que ainda há muito caminho a percorrer para que a mentalidade mude.

METODOLOGIA

Nesta secção descrevem-se as opções metodológicas utilizadas para a elaboração deste trabalho de investigação, os participantes, os métodos e instrumentos da recolha de dados, a calendarização e os procedimentos de análise dos dados.

Opções metodológicas

No presente estudo optou-se por avaliar o espaço exterior do contexto educativo e o seu potencial para o desenvolvimento integral da criança. O estudo segue uma metodologia qualitativa com design de estudo de caso.

Segundo Vilelas (2020) a metodologia qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e objetivo com o sujeito e a sua subjetividade. Sendo assim, não é possível traduzir os dados em números. Podemos dizer que esta metodologia se centra no modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido à realidade onde estão inseridos. Na metodologia qualitativa, o investigador vai procurar explicar o porquê das coisas (Coutinho, 2018). Vilelas (2020) refere que a metodologia qualitativa assume-se como descritiva, pois os dados são apresentados sob a forma de imagens ou palavras, adquirindo, assim, um papel importante para a divulgação dos resultados. Os resultados da investigação possuem citações baseadas nos dados recolhidos como por exemplo as entrevistas e os registos fotográficos (Carmo & Ferreira, 2015).

De acordo com Vilelas (2020) a investigação qualitativa tem cinco características:

- i. O investigador é o instrumento principal;
- ii. Tende a ser mais descritiva;
- iii. Mais interesse pelo processo do que pelo resultado;
- iv. O significado é muito importante
- v. É indutiva (desenvolvem-se conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados).

Assim, a metodologia qualitativa “é uma investigação científica sistemática que procura construir uma descrição, em grande parte narrativa, para informar sobre a compreensão de um determinado fenómeno social ou cultural” (Gonçalves et al., 2021, p. 10).

Esta investigação segue uma metodologia qualitativa porque procura construir uma descrição, em grande parte narrativa, do contexto exterior e o contacto das crianças com o mesmo espaço.

Segundo Sousa (2009) o estudo de caso visa a compreensão do comportamento de um sujeito ou um grupo de sujeitos, de um acontecimento ou de uma instituição. Estuda-se, portanto, o sujeito ou grupo de sujeitos no seu ambiente quotidiano e natural sem qualquer intervenção do investigador. O primeiro passo na planificação de um estudo de caso é a identificação de um problema e das questões de investigação.

Amado e Freire (2014) dizem-nos que são utilizados processos flexíveis de recolha de dados como, por exemplo, entrevistas, observação participante e análises indutivas sem preocupação em generalizar, tendo sempre em conta o rigor, pertinência, flexibilidade e exequibilidade. Sendo assim, a principal vantagem do estudo de caso consiste na utilização de diversos instrumentos de avaliação sobre um caso ou situação específica e no seu cruzamento de informações.

Para Sousa (2009) um estudo de caso resume-se então a três procedimentos essenciais:

- Recolha de dados sobre o caso em estudo e o contexto em que se encontra inserido;
- Análise qualitativa e quantitativa desses dados, procurando-se constantes relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo;
- Efetuar inferências a partir da análise e extrair conclusões.

Nesse sentido, este estudo segue o design de estudo de caso porque procura essencialmente a compreensão da importância do espaço exterior para as crianças, partindo da análise dos dados recolhidos.

Desta forma, após se definir a problemática a estudar, definiram-se os seguintes objetivos:

- I. Avaliar o espaço exterior de um jardim de infância;
- II. Enriquecer o espaço exterior com uma variedade de materiais tendo em conta as necessidades identificadas e através de um processo participativo das crianças;
- III. Analisar o envolvimento das crianças nas atividades propostas.

Participantes do estudo

O presente estudo realizou-se em contexto de PES num JI público, situado no concelho de Viana do Castelo. Na realização deste estudo participaram 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo 10 crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Com o início da pandemia algumas crianças não tinham frequentado o JI. Era, portanto, um grupo heterogéneo tanto a nível de idades como de comportamento. O grupo gostava de brincar no exterior e principalmente das aulas de educação física nesse espaço. No entanto, verificava-se que passavam pouco tempo no exterior. Uma característica que definia este grupo era o facto de serem muito participativos, o que tornou a recolha de dados mais fácil, principalmente na realização das atividades no exterior.

Métodos e instrumentos de recolha de dados

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (2013) os dados são evidências, por isso, quando recolhidos cuidadosamente, servem como factos indiscutíveis. No presente estudo optou-se pela observação não participante utilizando a escala de avaliação do ambiente em educação de infância (Harms et al., 2008) e a observação participante na realização das atividades, registos individuais (desenhos realizados pelas crianças) e entrevistas. As entrevistas foram realizadas individualmente. Para Vilelas (2017) o instrumento de recolha de dados é algo que o investigador pode usar de forma a conhecer os acontecimentos e retirar deles toda a informação necessária.

As questões éticas são fundamentais para qualquer investigação. Desta forma, o anonimato e a confidencialidade foram dois elementos centrais. Assim, todos os participantes e respetivos encarregados de educação foram previamente informados sobre o estudo e foi pedida autorização para proceder à recolha de dados no JI através de um

consentimento informado (Anexo 1). Foram também informados que existia a garantia de total anonimato e confidencialidade no tratamento dos dados recolhidos. A maioria dos intervenientes concordaram e aceitaram participar nesta investigação.

Observação

Para Gonçalves et al. (2021), Sousa (2009) e Vilelas (2020) a observação pode definir-se como a capacidade de estar focado em algo predefinido, ou seja, na procura dos dados necessários para resolver um problema de investigação. Normalmente as observações usadas para investigações dos processos educacionais são mais formais, objetivas e sistemáticas. Apesar de ser um processo demorado possibilita recolher dados reais, como os comportamentos de indivíduos ou de grupos nas suas interações, ou seja, em contextos de vida quotidiana. A principal vantagem é a perceção dos dados de forma direta. A principal desvantagem é o facto do sujeito observado se sentir desconfortável e alterar o seu comportamento, destruindo a espontaneidade dos mesmos e alterando, assim, os dados. As observações podem ser estruturadas ou não estruturadas, participantes ou não participantes.

Nesta investigação foram usados dois tipos de observação: não participante e participante. A observação não participante foi usada logo no início da investigação utilizando uma escala de avaliação do ambiente em educação de infância (Harms et al., 2008) tentando perceber que materiais o exterior do JI dispunha e fazendo a primeira cotação dos itens seleccionados. Assim, ainda se conseguiu ter um certo afastamento nas primeiras três semanas de observação. Tal como os autores referem Sousa (2009) e Vilelas (2020) na observação não participante, o observador não se integra no contexto que observa, mantendo um certo afastamento. A observação deve ser sistemática, consciente e dirigida sobre determinados acontecimentos. Nesta observação os sujeitos não sabem que estão a ser observados. O observador não está diretamente envolvido na situação e analisa com rigor e objetividade.

Já a observação participante decorreu no final da investigação, aquando da realização das atividades no exterior, por isso, já se tinha criado uma ligação com o grupo e foi mais fácil a interação. O objetivo principal era observar as brincadeiras que as crianças

gostavam de ter depois de terem os materiais disponíveis. Tal como Gonçalves et al. (2021), Sousa (2009) e Vilelas (2020) referem, na observação participante o investigador/observador deve integrar-se no grupo, comunidade ou instituição em estudo assumindo o papel de membro para que conheça o grupo e o seu quotidiano. Assim, pode ser vista como uma observação natural. Esta união ao grupo acarreta uma dimensão emocional, uma carga de sentimentos vividos diretamente que implica um enriquecimento dos dados obtidos e que permite reunir um corpo de informação variada e completa, muito importante para os estudos do tipo qualitativo. Sendo assim, na observação participante o observador torna-se parte da situação a observar.

Escala de avaliação do ambiente em educação de infância

Para a realização do presente estudo fez-se uma observação e avaliação prévia do espaço exterior do JI. Este espaço exterior era um espaço amplo com uma zona verde bastante grande. É um local com muito potencial por ser possuir diferentes relevos e texturas.

De modo a avaliar em conformidade o ambiente educativo (espaços exteriores), utilizou-se a Escala Early Childhood Environment Rating Scale (ECERES-R) (Harms et al., 2008) que permitiu avaliar o espaço para, posteriormente, delinear a intervenção e sugerir melhorias. A ECERS-R (Harms et al., 2008) é uma revisão da ECERS. Apesar de ser uma revisão mantém-se a definição ampla de ambiente da escala original. A escala compreende 43 itens, organizados em sete subescalas: (1) Espaço e mobiliário, (2) Rotinas e Cuidados Pessoais, (3) Linguagem - Raciocínio, (4) Atividades, (5) Interação, (6) Estrutura do Programa, e (7) Pais e Pessoal. Cada Item é avaliado numa escala de 7 pontos, em que 1 significa uma situação de condições de qualidade inadequada, 3 refere uma situação em que existem condições mínimas, 5 representa boas condições e 7 representa excelentes condições. Tendo em conta os objetivos do estudo foram apenas analisados alguns itens da subescala, nomeadamente, espaços exteriores e motricidade global, analisando apenas os itens 7-espaço para motricidade global, 8-equipamentos para atividades de motricidade global, 23-Areia/Água e 25-Natureza/Ciência. Foram escolhidos estes itens porque estão intrinsecamente ligados ao espaço exterior e ao desenvolvimento integral da criança.

Depois do preenchimento da escala, cotaram-se os itens selecionados e definiram-se as atividades que poderiam enquadrar-se nos itens para, assim, melhorar o espaço exterior e mais tarde fazer uma nova avaliação.

Entrevistas

O principal objetivo na concretização das entrevistas foi conhecer as opiniões das crianças sobre o espaço exterior e definir alterações a fazer. Depois das alterações feitas realizou-se novamente as entrevistas com o objetivo de perceber se as alterações tiveram impacto ou não nas crianças. Para Gonçalves et al. (2021) as entrevistas face a face ou pessoais devem ter três características essenciais como (1) o contacto pessoal e direto entre o entrevistador e o entrevistado; (2) divisão específica de tarefas entre eles (um pergunta o outro responde); (3) uso de um questionário no qual a redação e a ordem das perguntas podem ser corrigidas e ajustadas. Em relação a outros métodos, as entrevistas têm uma vantagem, uma vez que, o investigador consegue criar empatia com o entrevistado, podendo guiar as questões à medida que vê que o entrevistado se sente confortável ou não.

As entrevistas podem ser estruturadas, não-estruturadas ou abertas, semiestruturadas e ou fechadas. Segundo Araújo (2018) as entrevistas semiestruturadas têm suscitado bastante interesse por parte dos investigadores. Segundo o autor é mais provável que quem esteja a ser entrevistado expresse os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário. Portanto, a entrevista é um instrumento de investigação que permite ao investigador recolher informações e estabelecer uma relação pessoal com o entrevistado (Gonçalves et al., 2021). Uma vez que os participantes são crianças em idade pré-escolar, optou-se por entrevistas semiestruturadas porque são entrevistas com grande liberdade de resposta por parte do entrevistado.

Para fazer as entrevistas individuais às crianças apenas se escolheram seis. Esta escolha teve como base a idade das crianças e o seu desenvolvimento a nível comunicativo.

Assim, foram escolhidas crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Foram colocadas duas questões:

- O que gostas de brincar lá fora?

- Porquê?

Em média, as entrevistas demoraram entre 20 segundos e os 2 minutos e foram todas gravadas. Após a sua realização, foram transcritas e analisadas. Posteriormente foi realizada uma análise de conteúdo de todas as entrevistas realizadas. Desta forma, foram comparadas as opiniões entre os entrevistados, as conceções de diferentes autores e as observações realizadas através da grelha de observação.

Desenhos das crianças

Relativamente aos desenhos das crianças procedeu-se de igual modo das entrevistas, e fez-se a pergunta: O que gostas de brincar lá fora? Respeitou-se o espaço e tempo de cada criança para desenhar o que quisesse. Segundo Vygotsky (2009) o desenho infantil, sobretudo nas etapas iniciais do desenvolvimento, está cheio de linguagem, por exemplo a linguagem verbal e a base da linguagem gráfica contida no desenho. Nesse sentido, escolheram-se as mesmas crianças que realizaram a entrevista por serem as mais velhas do grupo e por terem representações mais pormenorizadas nos desenhos. Como refere Piaget (1946) entre os 15 e os 18 meses a criança demonstra muito prazer a desenhar. Os desenhos são muito elementares e não têm figuras concretas, neste nível chamamos garatujas. Por isso, neste estudo era importante que as crianças escolhidas estivessem distantes desta etapa para que os desenhos fossem o mais explícitos possível. Gonçalves et al. (2021) referem que, por volta dos 30 meses, já tentam dar significado àquilo que desenharam apesar de o ter desenhado sem qualquer intenção. A esta etapa deu-se o nome de pré-representacional do desenho. Por volta dos 4 e os 5 anos, com a conquista de competências psicomotoras cada vez mais complexas e a experiência acumulada que a criança vai retendo dos seus vários desenhos e a imitação de modelos, prossegue a sua evolução também ao nível do desenho, chegando à etapa representacional do desenho. A intencionalidade está presente antes de iniciar o desenho, apesar de ainda existir bastante imperfeição e, por isso, chama-se a esta fase de realismo falhado ou frustrado. Posteriormente, entre os 5 e os 8 anos de idade, encontramos uma nova fase representacional do desenho, ou seja, o realismo intelectual. Nesta fase, a intenção da

criança é clara e antecipa o início do processo de desenho, tentando colocar o máximo de pormenor possível.

Assim, as crianças que participaram estavam na etapa representacional do desenho. Duas crianças tinham 4 anos e, por isso, ainda se encontravam na fase do realismo falhado, enquanto que as que já tinham completado 5 ou 6 anos já se encontravam na fase do realismo intelectual.

Registos fotográficos

Burnaforde et al. (2001) reforçam a importância dos registos fotográficos para os estudos qualitativos, mencionando que os registos fotográficos, são bastante úteis para a reflexão sobre as interações entre as crianças. Através dos registos fotográficos é possível voltar atrás e refletir sobre a ocasião do momento e com pormenores que na hora não são vistos nem refletidos. Segundo Creswell (2007) os observadores qualitativos podem exercer papéis diferentes podendo ser observador não participante ou observador participante. Assim, o investigador, mesmo não sendo um membro do grupo, pode interagir com os participantes (Coutinho, 2018). As fotografias fornecem dados descritivos e muitas vezes são analisadas e utilizadas como forma de entender o sujeito. As fotografias são usadas como um recurso para registar aspetos relevantes do contexto (Gonçalves et al., 2021). Assim, registou-se o antes e o depois do espaço exterior e o decorrer da implementação das atividades.

Registos áudio

A gravação de áudio possibilita ouvir cuidadosamente o que foi dito, permitindo fazer paragens e voltar a ouvir e tirar conclusões que no momento não foi possível (Sousa, 2009). Durante as entrevistas foram gravados áudios que, posteriormente, foram transcritos.

Procedimentos de análise de dados

Terminada a recolha dos dados através das diversas fontes é necessário proceder-se à sua organização e análise para se conseguir chegar às conclusões, responder às questões de investigação e verificar o cumprimento dos objetivos do estudo (Sousa, 2009).

A análise de dados é um processo de pesquisa e de organização de materiais que foram sendo reunidos ao longo da investigação, com o objetivo de aumentar o entendimento desses mesmos materiais e de permitir a apresentação e explicação aos outros acerca do que se encontrou (Bogdan & Biklen, 2013).

Em primeiro lugar procedeu-se à recolha de dados através da escala de avaliação do ambiente em educação de infância (Harms et al., 2008) bem como algumas anotações que ajudaram a avaliar o espaço exterior. De acordo com o sistema de pontuação estabelecido pelos autores, os itens selecionados foram cotados de 0 a 7. Foram cotadas com 1, os itens que os indicadores apresentavam sim na primeira cotação. Para ser dada cotação de 2 todos os indicadores de um tem de ser registados com não e, pelo menos, metade dos indicadores de 3 registados com sim. Foram cotados com 3 os itens que todos os indicadores de 1 foram registados com não e todos os indicadores de 3 foram registados com sim. Foram cotados com 4 os itens que verificavam que todos os indicadores de 3 e, pelo menos, metade dos indicadores de 5 foram registados com sim. Foi dada a cotação de 5, quando todos os indicadores desta cotação foram registados com sim. Para ser dada cotação de 6 é necessário que todos os indicadores de 5 sejam cotados com sim e, pelo menos, metade dos indicadores de 7 também registados com sim. Para ser dada a cotação de 7 é necessário que todos os indicadores sejam cotados com sim. Juntamente com estes dados foram analisadas as primeiras entrevistas e desenhos das crianças para que em conjunto se chegasse a atividades e materiais que a comunidade educativa realmente necessitasse.

Depois da implementação das atividades/materiais voltou-se a utilizar a grelha de observação (Harms et al., 2008) para nova cotação, e foram realizadas novas entrevistas e novos desenhos. Para analisar as entrevistas optou-se por agrupar as ideias. Associou-se a cada brincadeira no exterior uma cor, de forma que todas as ideias ficassem organizadas e agrupadas. A categorização possibilita juntar um maior número de informações devido à esquematização permitindo relacionar acontecimentos e ordená-los (Coutinho, 2018). Após analisadas as entrevistas foi possível comparar os dados anteriores e os mais recentes e fazer esta análise juntamente com os desenhos das crianças e os dados recolhidos da escala (Harms et al., 2008).

No presente estudo, de modo a validar os dados recolhidos recorreu-se à triangulação dos dados para garantir que não há enviesamento dos resultados (Creswell, 2007). A triangulação, segundo Vilelas (2020), é o método de verificação dos dados em que são usadas várias fontes de informação num mesmo estudo para que não haja enviesamento nas conclusões obtidas.

Calendarização do estudo

O presente estudo decorreu entre outubro de 2021 e fevereiro de 2023 e desenvolveu-se em quatro fases.

Na primeira fase foi feita uma observação do contexto escolar onde se realizou o estudo, ao longo de três semanas. Após esta observação tentou-se perceber e compreender quais poderiam ser os principais objetivos na recolha de dados, assim como a definição da metodologia. De seguida, foram entregues os consentimentos informados aos pais e encarregados de educação.

Na segunda fase foi aplicada pela primeira vez a grelha de observação (Harms et al., 2008) e realizou-se o guião para as entrevistas. Assim, fizeram-se entrevistas semiestruturadas às crianças para saber quais as suas brincadeiras e instrumentos preferidos no espaço exterior. Para além disto, foi pedido que fizessem um desenho a demonstrar o que gostavam de brincar neste mesmo espaço. Depois de analisar e cotar os itens selecionados elaborou-se o plano de melhoria do espaço exterior e definiram-se as atividades a realizar juntamente com as educadoras do JI.

Na terceira fase foi implementado o plano de melhoria, com quatro atividades no espaço exterior. Aplicou-se a grelha de observação (Harms et al., 2008) pela segunda vez, tal como uma segunda entrevista e foram feitos novos desenhos pelas mesmas crianças.

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

Tabela 4*Calendarização*

Fase	Procedimentos	Recolha de dados	Data
I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definição do tema; 2. Definição das opções metodológicas; 3. Seleção dos instrumentos de recolha de dados; 4. Elaboração das autorizações para os encarregados de educação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e análise de documentos • Observação não participante 	outubro de 2021 a dezembro de 2021
II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação inicial do espaço exterior do JI 2. Elaboração do guião para as entrevistas 3. Realização da 1.ª entrevista 4. Elaboração dos desenhos iniciais das crianças 5. Análise dos dados recolhidos e elaboração da proposta de melhoria do espaço exterior 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação não participante do Espaço exterior do JI Escala ECERS-R (Harms et al., 2008) • Primeira entrevista e desenhos das crianças • Registos áudio e fotográficos 	dezembro de 2021 a janeiro de 2022
III	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção e implementação das atividades 2. Avaliação do espaço exterior do JI 3. Realização das entrevistas finais 4. Elaboração dos desenhos finais das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante das atividades • Registo áudio e fotográfico • Entrevistas • Observação não participante do Espaço exterior do JI Escala ECERS-R (Harms et al., 2008) • Entrevistas e desenhos das crianças 	janeiro a março de 2022
IV	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise dos dados 2. Elaboração de conclusões 3. Conclusão do Estudo 		março de 2022 a fevereiro de 2023

Apesar do que estava planeado, algumas datas das atividades tiveram de ser alteradas uma vez que alguns intervenientes estavam com Covid-19.

Foram implementadas quatro atividades na parte exterior do JI, nomeadamente a horta vertical, as pinturas no chão, a cozinha de lama e a criação de uma zona de sombra com a utilização de um toldo. A horta vertical tinha como principal objetivo permitir o contacto com a Natureza e biodiversidade, desenvolvendo interesse e respeito pela sua preservação. As pinturas no chão tinham como principal objetivo desenvolver habilidades motoras como, por exemplo, saltar com os dois apoios, saltar num só apoio, saltar e rodar em espaços pouco utilizados como, por exemplo, a rampa. O principal objetivo da cozinha de lama era que as crianças dramatizassem brincadeiras e preparassem comida de "lama", folhas, paus e materiais retirados da natureza com acesso à água. O objetivo da colocação do toldo era a criação de uma zona de sombra e proteção da chuva na zona exterior para dinamização de diversas atividades (Tabela 5).

O principal objetivo em todas as atividades era que houvesse a participação das crianças no espaço exterior.

Tabela 5

Calendarização das Atividades

Atividades	Datas
Horta vertical	12 de janeiro
Pinturas	26 de janeiro, 1 e 2 de fevereiro
Cozinha de lama	1 de fevereiro
Toldo	21 de janeiro e 2 de fevereiro

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta secção vão ser apresentados e discutidos os dados recolhidos para a elaboração deste estudo, demonstrando as relações entre si. Os dados obtidos validam os resultados da investigação, como tal devem ser organizados e analisados cuidadosamente para dar resposta aos objetivos e questões de investigação (Gonçalves et al., 2021).

Inicialmente, apresenta-se e discute-se a caracterização do espaço exterior realizada a partir da utilização de uma escala (Harms et al., 2008). Desta análise elaborou-se uma proposta de melhoria o espaço. Posteriormente, é feita a descrição e análise das atividades desenvolvidas e, por fim, apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas às crianças participantes no estudo.

Análise da caracterização do espaço exterior

Neste estudo, como já referido no capítulo anterior, foi utilizada a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Harms et al., 2008) para avaliar o espaço exterior do JI onde decorreu a PES.

Os resultados obtidos permitiram caracterizar os diferentes espaços e materiais que o espaço exterior do JI dispunha. De seguida, apresentam-se as subescalas e os respetivos itens escolhidos, tal como as pontuações obtidas referentes a cada um. Cada indicador foi registado com sim (S) ou não (N) ou não aplicável (NA). Sempre que não era possível avançar para o próximo indicador não se faziam mais registos.

A primeira subescala é Espaço e Mobiliário. Na tabela 6 está descrito o item 7 relativo ao espaço para motricidade global.

Tabela 6

Item 7: Espaço para motricidade global

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1	3		5		7	
1.1 Nenhum espaço interior ou exterior usado para atividades de motricidade global ou que impliquem atividade física	3.1 Algum espaço interior ou exterior usado para atividade de motricidade global ou que impliquem atividade física.		5.1 Espaço exterior adequado e algum espaço interior.		7.1 Espaço exterior para motricidade global tem uma variedade de superfícies que permite diferentes tipos de brincadeira (Ex. areia, material para amortecer quedas, cortiça; relva).	
1.2 Espaço para motricidade global muito perigoso (Ex. o acesso exige um longo percurso numa estrada movimentada; o espaço de estacionamento também é usado para brincar; área não vedada para as crianças).	3.2 Espaço para motricidade global de forma geral seguro (Ex. pavimento amortecedor suficiente por baixo do equipamento de trepar; área exterior vedada).		5.2 Espaço facilmente acessível para as crianças do grupo (Ex. ao mesmo nível e perto da sala; inexistência de barreiras para crianças com incapacidades).		7.2 Área exterior tem alguma proteção dos elementos climáticos (Ex. sombra no Verão, sol no Inverno, para-vento, bom escoamento de água).	
			5.3 Espaço organizado de forma que diferentes tipos de atividades não interfiram umas nas outras (Ex. o espaço para brincar com brinquedos com rodas está separado do equipamento de trepar e do espaço para jogar à bola).		7.3 O espaço tem características convenientes (Ex. proximidade das casas de banho e água potável; local acessível para guardar equipamento; a sala de atividades tem acesso direto ao exterior).	

Na tabela 7 podemos observar a avaliação do item 7: Espaço para motricidade global.

Tabela 7

Avaliação Item 7: Espaço para motricidade global

7. Espaço motricidade global		1	2	3	4	5	6	7
S	N	S	N	S	N	S	N	S
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
				5.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Numa primeira observação é de referir que o espaço disponível para motricidade global da instituição estava no indicador 3, uma vez que existe algum espaço interior e exterior. Não foi possível cotar com 4 porque o indicador 5 não tem, pelo menos, metade dos pontos cotados com sim. O Espaço não estava facilmente acessível para as crianças do grupo porque o local interior para motricidade não pertencia ao JI, mas sim, à escola do 1.º CEB e, por isso, algumas vezes não podia ser usado se os horários das turmas coincidissem. Para além disso existiam barreiras entre alguns espaços, algumas das quais para crianças com incapacidades.

Apesar de haver espaço para movimento no espaço exterior, não foi especificamente concebido para motricidade global, mas sim adaptado para isso. Um exemplo é o espaço cimentado existente para as brincadeiras com materiais com rodas, que também era uma zona de passeios, como observamos na figura 6. Para além desta área, existia uma pequena zona composta por calçada que poderia ser usada para este fim, mas, normalmente era usada por outras crianças que realizavam outro tipo de brincadeiras como caça-caça havendo alguma confusão no decorrer das brincadeiras.

A zona de relva não era utilizada como espaço para motricidade global. Apesar deste espaço se adequar às crianças, sendo um espaço amplo e com zonas verdes apresentando áreas planas e algumas saliências, não dava resposta a algumas das necessidades e interesses das crianças. Como referem Bento e Dias (2017), Bilton et al. (2017), Gill (2010) e Neto (2020) é necessário que haja uma variedade de relevos e materiais para que se ofereça diferentes desafios e aprendizagens às crianças, principalmente a nível motor. Como por exemplo: zonas como montes, rampas, escadas/degraus, buracos, túneis e raízes de árvores salientes. Estas experiências são fundamentais para vivenciarem o risco, e começarem a fazer a sua gestão.

Efetivamente, as brincadeiras no espaço exterior eram valorizadas sendo que as crianças sempre que o tempo permitia (não chovia) tinham tempo para brincarem no exterior, no entanto, o espaço e horários para motricidade não estavam previstos nos projetos, planos educativos e documentos orientadores de forma explícita. Assim, é fundamental que o espaço e o respetivo uso para a atividade física sejam valorizados e otimizados, visto que é um espaço que contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Figura 6

Andar nos triciclos, bicicletas e trotinetes



Ainda na subescala Espaço e Mobiliário, na tabela 8, está descrito o item 8, equipamento de motricidade global.

Tabela 8*Item 8: Equipamento de motricidade global*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Muito pouco equipamento de motricidade global é utilizado para brincar.		3.1 Algum equipamento de motricidade global acessível a todas as crianças pelo menos durante uma hora por dia.		5.1 Há equipamento de motricidade global suficiente de forma que as crianças tenham acesso sem esperar muito tempo.		7.1 Tanto o equipamento de motricidade global fixo com o portátil é utilizado.
1.2 O equipamento está, de forma geral, em mau estado de conservação		3.2 O equipamento está, de forma geral, em bom estado de conservação.		5.2 Equipamento estimula uma variedade de competências (Ex. balançar, trepar, jogar à bola, conduzir e pedalar brinquedos com rodas).		7.2 O equipamento de motricidade global estimula competências a diferentes níveis (Ex. triciclos com e sem pedais; bolas de diferentes tamanhos; acesso por rampa e por escada à estrutura de trepar).
1.3 A maior parte do equipamento não é apropriado à idade e capacidades das crianças (Ex. um escorrega com 1,8 m de altura para crianças de 3-4 anos, cesto de basquetebol colocado à altura do adulto).		3.3 A maior parte do equipamento é adequado à idade e às capacidades das crianças		5.3 São feitas adaptações ou é proporcionado equipamento especial para as crianças do grupo com incapacidades.		

Na tabela 9 podemos observar a avaliação do item 8: Equipamento para motricidade global.

Tabela 9*Avaliação Item 8: Equipamento para motricidade global*

8. Equipamento para motricidade global		1	2	3	4	5	6	7
S	N	S	N	S	N	NA	S	N
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>			

É de referir que o equipamento disponível para motricidade global estava no nível 3, uma vez que todos os indicadores de 1 foram registados com não e todos os indicadores de 3 foram registados com sim. Não foi possível registar com 4 ou 5 porque dois indicadores de 5 foram registados com não e um com NA. Existiam equipamentos adequados para a motricidade global (triciclos, bicicletas, bolas, cestos, arcos etc.), mas só eram utilizados quando havia permissão de um adulto e quando não chovia. A maioria estava inacessível, pois estavam guardados na sala de arrumações. A zona de arrumação dos materiais não era funcional, uma vez que era demasiado pequena e guardava vários tipos de materiais o que tornava o processo mais demorado. O restante material, normalmente só era utilizado quando planificada alguma atividade de motricidade em que fosse necessária à sua utilização e encontrava-se na arrecadação do 1.º CEB.

Apesar de existirem materiais para motricidade global adequado à idade e às capacidades das crianças, a variedade não se verificava. Por exemplo atividades como o trepar e o jogar à bola eram inexistentes. Também os materiais soltos, estavam em falta no espaço exterior do JI. Como Barros et al. (2018) e Bilton et al. (2017) referem os materiais, como, por exemplo, pedras, baldes, pás, giz, cordas, paus, tubos de plástico, entre outros, são opções bastante práticas e de fácil transporte o que permite que a criança tenha acesso de forma autónoma. Para além disso, são materiais enriquecedores para as brincadeiras ao ar livre, pois são materiais versáteis, manipuláveis e permitem à criança atribuir outros significados usando a imaginação de acordo com os seus interesses. Nesse sentido, é importante que estes materiais estejam constantemente disponíveis,

como forma de promover a autonomia da criança na escolha de brincadeiras e atividades. Assim, é possível diversificar diferentes oportunidades de ação para cada criança tendo em conta os seus interesses.

Para além do referido anteriormente, importa ter em atenção o impacto das condições atmosféricas nos materiais sendo que estes se podem danificar. Por isso, seria pertinente que houvesse um espaço abrigado para que alguns destes materiais pudessem ser guardados. No exterior, tinham acesso a dois parques infantis, um parque perto da sala e outro que pertence à Junta de Freguesia ao lado da escola, mas apenas são utilizados quando não estava a chover.

A terceira é a subescala Atividades. Na Tabela 10 podemos identificar as características do item 23, Areia/Água.

Tabela 10

Avaliação Item 23: Areia/Água

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1		3		5		7
1.1 Não há condições para brincar com areia ou com água no exterior ou no interior.		3.1 Há algumas condições para brincar com areia ou com água acessíveis no exterior ou no interior		5.1 Há condições para brincar com areia e com água (No exterior ou no interior).		7.1 Há condições para brincar com areia e com água tanto no interior como no exterior (sempre que o tempo permita).
1.2 Inexistência de brinquedos para utilizar em brincadeiras com areia ou água.		3.2 Estão acessíveis alguns brinquedos para utilizar em brincadeiras com areia.		5.2 Uma variedade de brinquedos está acessível para brincar (Ex. recipientes, colheres, funis, conchas, pás. Tachos, panelas, formas, animais e pessoas em miniaturas e camiões).		7.2 Diferentes atividades feitas com areia e água (Ex. espuma de sabão na água, o material na mesa de areia é mudado. Ou seja, areia substituída por arroz);
				5.3 Possibilidade para as crianças brincarem com areia ou água pelo menos 1 hora por dia.		

Na tabela 11 podemos verificar a avaliação do item 23: Areia/Água.

Tabela 11

Avaliação Item 23: Areia/Água

• Areia/ Água		1	2	3	4	5	6	7	
S	N	S N		S N		S N		S N	
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
				5.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>				

Relativamente à subescala Atividades o item 23, Areia/água, é de referir que este item estava classificado com 3, uma vez que, todos os indicadores de 1 foram registados com não e todos os indicadores de 3 são registados com sim. Não foi possível cotar com 4 porque o indicador 5 não tem, pelo menos, metade dos pontos cotados com sim.

Apesar de existir uma caixa de areia que podemos ver na Figura 7, as crianças tinham pouca liberdade para usufruir dela e, para além disso, não existiam brinquedos acessíveis para brincar na mesma. Os brinquedos existentes (pás e baldes de praia) estavam guardados na sala de arrumos e só poderiam utilizar com permissão de um adulto. O acesso à água era restrito, havendo duas torneiras, mas era proibida a sua utilização. Elementos como estes são importantes, uma vez que se caracterizam por serem multissensoriais e multifuncionais, o que irá despertar o interesse e curiosidade das crianças (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2021).

Figura 7

Caixa de areia



Ainda na subescala Atividades, na Tabela 12, podemos identificar as características do item 25, Natureza/ciência.

Tabela 12

Item 25: Natureza/Ciência

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Inexistência de jogos, materiais ou atividades acessíveis para natureza/ciência		3.1 Alguns jogos, materiais ou atividades adequadas ao desenvolvimento, de duas categorias de natureza/ciência estão acessíveis.		5.1 Muitos jogos, materiais e atividades adequados ao desenvolvimento, de três categorias, estão acessíveis.		7.1 Atividades de natureza/ciência que exigem maior contribuição do pessoal são proporcionadas pelo menos uma vez em cada duas semanas (Ex. cozinhar, experiências simples como medir o volume de precipitação, visitas de estudo).
		3.2 Materiais acessíveis diariamente		5.2 Os materiais estão acessíveis durante uma parte substancial do dia.		7.2 Livros, imagens e/ou materiais audiovisuais utilizados para adicionar informação e expandir as experiências concretas das crianças.
		3.3 As crianças são encorajadas a trazer itens da natureza para partilhar com os outros ou para adicionar a coleções (Ex. no Outono trazer folhas		5.3 Materiais de natureza/ciência estão bem organizados e em boas condições (EX. coleções arrumadas em caixas separadas, gaiolas dos animais limpas).		

	caídas no recreio; trazer um animal de estimação).			
			5.4 Acontecimentos do dia a dia utilizados como base para aprender acerca da natureza/ciência (Ex. Falar sobre o tempo, observar insetos ou pássaros, discutir a mudança de estação do ano, fazer bolas de sabão ou lançar papagaios num dia de vento, ver neve a derreter e congelar).	

Na tabela 13 podemos observar a avaliação item 25: Natureza/Ciência.

Tabela 13

Avaliação Item 25: Natureza/ciência

25. Natureza/ Ciência		1	2	3	4	5	6	7
S	N	S	N	S	N	S	N	S
1.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			

É de referir que este item estava classificado com 1 porque foi respondido sim, no indicador 1.1 “Inexistência de jogos, materiais ou atividades acessíveis para natureza/ciência”. Esta pontuação deve-se ao facto de não haver jogos, materiais ou atividades acessíveis para atividades de exploração de Natureza e Ciência. Só existiam atividades desta temática quando planificadas. Segundo Pereira (2012), as crianças estão, biologicamente preparadas e motivadas para interagir socialmente, para caminhar e para falar. Também Silva et al. (2016) refere que à medida que vão crescendo, vão aprendendo sobre o mundo que as rodeia. É através das experiências que ocorrem em vários contextos, envolvendo várias pessoas e objetos, que se inicia o seu percurso pela ciência. Como

referem Barros et al. (2018), Hanscom (2021) e Neto (2020) as escolas devem ter espaços amplos, devem-se plantar árvores, cultivar jardins, hortas ter acesso a vários tipos de piso como terra e areia. Assim, esse será o ponto de partida para as crianças observarem e recolherem da natureza materiais para partilharem com os outros ou para adicionarem coleções, como, por exemplo, folhas, flores e animais. Também se podem criar espaços naturais dentro da sala de aula é uma ótima maneira de oferecer oportunidades para que as crianças aprendam e valorizem o mundo natural. Ter plantas e animais como peixes e insetos e na sala de aula irá promover o amor das crianças pela natureza. Adotar um animal de estimação permite que as crianças observem os animais em primeira mão e aprendam a cuidar deles (Azeiteiro et al., 2007).

Depois de analisados todos os itens é importante intervir nos itens que obtiveram uma pontuação menor como podemos observar pelo gráfico da figura 8, mas também refletir sobre outros aspetos mencionados nas subescalas que podem ser melhorados no JI para ir de encontro aos interesses das crianças e às suas necessidades. Todo este processo teve em conta as conceções apresentadas pelos vários autores referidos ao longo do estudo de forma a criar espaços ricos, cujo potencial não se esgote facilmente. De acordo com Bilton et al. (2017), Handler e Epstein (2010) e Hohmann e Weikart (2011) é importante que haja uma preocupação constante na melhoria, adaptação e adequação do espaço às necessidades e interesses das crianças, assim como ao seu desenvolvimento, proporcionando brincadeiras e aprendizagens desafiantes e enriquecedoras.

Figura 8

Primeira avaliação do espaço exterior



Assim, analisou-se a pontuação obtida em cada um dos itens para identificar os pontos mais fortes e as principais fragilidades do espaço e decidir que intervenções realizar.

Ao analisar o gráfico da Figura 8, é possível observar que existe um item com cotação 1, o que significa que é um item inadequado ao espaço e, por isso, com uma importância superior relativamente aos itens que estão cotados com 3. Os que estão cotados com 3 (Item 7- Espaço para motricidade global; Item 8- Equipamento de motricidade global e Item 23- Areia/Água) apresentam pontuações mínimas, ou seja, são itens que ainda necessitam de análise. Tendo em consideração o que foi dito por alguns autores é importante salientar que o espaço exterior é um dos espaços prediletos das crianças, desta forma o espaço deve dar oportunidades e estímulos ricos e diversificados (Hanscom, 2021; Hohmann & Weikart, 2011; Neto, 2020; Waite et al., 2011). Nesse sentido, a organização e o tempo passado no espaço exterior devem ser uma preocupação constante (Maxwell et al., 2008).

No que diz respeito ao Item 7- Espaço para motricidade global, o JI apresentava algum espaço interior e exterior. No entanto, o espaço interior não estava facilmente acessível para as crianças do grupo porque o salão para motricidade não pertencia ao JI, mas sim, à instituição do 1.º CEB e o espaço exterior não foi especificamente concebido para motricidade global, mas sim adaptado para isso. Como por exemplo o espaço cimentado existente para as brincadeiras com materiais com rodas também era uma zona de passeios, como observamos na figura 6. Para além desta área, existia uma pequena zona composta por calçada que poderia ser usada para este fim, mas, normalmente era usada por outras crianças que realizavam outro tipo de brincadeiras como caça-caça havendo alguma confusão no decorrer das brincadeiras.

O JI tinha uma área exterior com relva que poderia ser usado para esta prática. Verifica-se que, apesar deste espaço oferecer diversas zonas naturais e diferentes superfícies, seria relevante oferecer mais variações no relevo e estruturas fixas e móveis (Bento & Portugal, 2019; Maxwell et al., 2008; Neto, 2020).

O desenvolvimento motor da criança, principalmente nesta faixa etária é crucial, por isso, sugere-se a criação de zonas de relevo através da colocação de troncos enterrados

e alguns soltos que poderiam ser movidos e colocados a diferentes alturas, subidas ou descidas com túneis para causarem velocidade mas também para potenciar e desafiar as crianças e contribuir para o desenvolvimento da percepção de risco e de competências motoras (Bento, 2015; Bento, 2017; Bilton et al., 2017).

No que diz respeito ao Item 8-Equipamento de motricidade global, os equipamentos estavam na maioria das vezes guardados na arrecadação e, por isso, as crianças não tinham acesso direto. Sendo assim, a maioria dos materiais deve estar disponível para utilização livre da criança sempre que assim o desejarem (Hohmann & Weikart, 2011).

A criação de duas zonas de arrumação, uma para equipamentos usados para a prática de educação física, ou seja, maiores, como, por exemplo, as bicicletas, triciclos e trotinetes e outra zona para equipamentos mais pequenos como pás, baldes, cordas era uma solução para que o acesso aos materiais por parte da criança fosse mais rápido e sem confusão dando-lhes uma maior liberdade, opção de escolha (dos materiais) e autonomia (Hanscom, 2021; Neto, 2020). Também era importante que os espaços de arrumação fossem revistos e repensados, uma vez que os que existem não são funcionais, causando alguns constrangimentos. Assim, a criação de uma zona de arrumação no espaço exterior é uma possível solução para a falta de organização e espaço. Para além disso, daria às crianças uma maior liberdade, opção de escolha (dos materiais) e autonomia (Maxwell et al., 2008; Hanscom, 2021; Neto, 2020).

No que diz respeito aos itens 23 e 25, relativos à Areia/Água e Natureza/ Ciência, há algumas condições para brincar com areia ou com água acessíveis no exterior ou no interior. No entanto, não existem jogos, materiais ou atividades acessíveis para Natureza/Ciência, ou seja, não existiam materiais como coleções de objetos naturais como pedras, insetos e sementes, não haviam “coisas vivas” para cuidar e observar animais de estimação e hortas e jardins com flores, não haviam livros, jogos ou brinquedos sobre o tema, nem haviam atividades tais como cozinhar e experiências simples, como por exemplo, lupas e objetos para afundar e flutuar. Por isso, sugere-se a possibilidade de existência de materiais de construção, materiais para brincar com água, equipamento de

jardinagem, auxiliares para brincar ao faz de conta, a introdução de estruturas como uma casa na árvore, túneis, cordas para trepar e painéis musicais (Bilton et al., 2017) e a disponibilização de materiais soltos no exterior uma vez que estes oferecem oportunidades diversificadas e ricas para brincar (Bilton et al., 2017; Hohmann & Weikart, 2011).

Descrição e análise das atividades

Atendendo à observação prévia do espaço e ao preenchimento da escala de avaliação do espaço exterior (Harms et al., 2008) e, as respostas dadas pelas crianças nas primeiras entrevistas, foram dinamizados alguns momentos de requalificação e intervenção de melhoria do espaço exterior. O objetivo principal foi proporcionar novas oportunidades de brincadeira e desenvolvimento às crianças e tornar o espaço esteticamente mais atraente. Esta transformação incluiu a EC e as restantes educadoras, uma colega de curso envolvida neste projeto e a Junta de Freguesia que forneceu algum material.

Atividade Horta vertical

“Para o espaço exterior melhorar, uma horta vamos criar”

Esta atividade procurou dar resposta à subescala Atividades, nomeadamente ao item 25 Natureza/ciência e, ao mesmo tempo ir ao encontro do interesse das crianças.

Neste sentido, decidiu-se criar uma horta onde as crianças pudessem semear ou plantar e observar o crescimento de algumas espécies vegetais. Na sessão de 15 de novembro de 2021 iniciou-se a primeira fase da horta. Esta sessão surgiu depois da leitura da história “A Viagem da Sementinha” (Joyce, 2020). Foi pedido que cada criança levasse garrafas de plástico cortadas a meio e as EE`s levavam amostras de solo, materiais de jardinagem, como pás, ancinho e regador e os vários tipos de sementes de alface, cenoura, nabo, cravo, brócolos e rabanete. A escolha destas sementes teve como base o que era recomendado ser semeado naquela altura do ano. Uma criança de cada vez colocou a terra no fundo da garrafa, acrescentou a semente e regou. A EE escreveu o nome da criança e

da semente na garrafa. Nesta sessão, fez-se a sementeira. As crianças manifestaram grande interesse e curiosidade para explorarem o crescimento das plantas, por isso criamos a área das plantações, a nossa horta vertical. Levamos uma palete que ficou na parte de trás da escola na zona de relva. Pedimos a quatro crianças, de cada vez, para começar por lixar a madeira (Figura 9) e, de seguida, pintar (Figura 10) as paletes com tintas. As crianças já se encontravam no exterior a brincar o que tornou o processo mais fácil. Enquanto o grupo estava com a EC, a EE ia buscar quatro crianças, rotativamente.

Figura 9

Lixar a madeira



Figura 10

Pintar a palete



Na parte da tarde, já com a tinta seca, colocamos a terra e colocamos as plantas (Figura 11) que anteriormente já tinham sido semeadas por nós. Esta gestão foi novamente feita em grupos. No entanto, as crianças mais novas que estavam no parque não quiseram participar logo de imediato por se estarem a divertir e só depois pediram para participar. Cada criança colocou a sua planta. Como algumas sementes não germinaram, algumas

crianças partilharam com os colegas. Surgiram assim questões, como, por exemplo, o porquê de umas sementes terem germinado e outras não. Algumas crianças disseram que tinham sido regadas com muita água e outras disseram que tinha sido devido à geada que acontecia nos dias frios. Assim, com esta exploração foi possível ganhar novos conhecimentos. Verificou-se que a manipulação de elementos da natureza, como terra, água e sementes e a pintura motivaram muito as crianças enquanto desenvolviam esta atividade.

Figura 11

Plantar na horta vertical



O principal objetivo era que as crianças tivessem contacto com a Natureza e as plantas em particular, desenvolvendo respeito pela sua preservação. Para além disso, foi importante dar início à “arte” do cultivo (semear, plantar, cuidar, e acompanhar o crescimento das plantas). No fim, foram colocadas placas para distinguir o que foi plantado em cada lugar (Figura 12). Outro objetivo alcançado foi a promoção de atividades que desenvolvessem outras competências. Assim, a parte da pintura desenvolveu não só as competências artísticas como a pintura numa “tela” diferente com diferentes cores, mas também competências motoras como o desenvolvimento da motricidade fina. A pega dos pincéis de diferentes tamanhos e texturas permitiu que as mãos das crianças se fosse adaptando aos diferentes estímulos. A parte da plantação permitiu o contacto com a terra um outro estímulo importantíssimo que nem sempre é proporcionado às crianças dentro e fora da escola (Neto, 2020).

Figura 12

Horta vertical finalizada



Atividade cozinha de lama

"Para o espaço exterior melhorar, as mãos vamos sujar".

Antes de iniciar a atividade, relembramos a sessão de 22 de novembro onde lemos o livro "O que vamos construir" (Jeffers, 2020) e pedimos que desenhassem o que gostavam de construir no espaço interior e exterior. Algumas crianças desenharam uma cozinha de lama.

Analisando os desenhos das crianças, olhando para o espaço e para a avaliação feita na subescala Atividades: item 23, Areia/Água, surgiu a ideia da criação de uma cozinha de lama, onde as crianças pudessem ter acesso a uma variedade de brinquedos como, panelas, colheres, pás e outros recipientes e dando-lhes a oportunidade de brincarem com areia, água e terra. Esta estrutura veio previamente montada (Figura 13). Foi colocada na parte de trás da escola onde existe uma torneira com acesso a água para poderem fazer lama.

Figura 13

Preparação atividade "Cozinha de Lama"



No início pensou-se dividir a turma em grupos, no entanto, quando reparamos na motivação das crianças para utilizar a cozinha com os colegas deixamos que todos brincassem ao mesmo tempo. Apenas foi dito que, para utilizar a água da torneira, só necessitavam pedir a um adulto para os acompanharem. Sem mais nenhum *feedback* ou indicação, as crianças conseguiram usar bastante bem a sua imaginação. Pediam para ir buscar água numa das panelas maiores para que conseguissem misturar com o maior número de elementos naturais. Primeiro começaram por misturar com areia, depois com terra e conseguiram fazer lama, mas como não tinha aparência de “comida” foram acrescentando outros elementos naturais como paus, folhas e relva. Até pediram para apanhar laranjas da árvore para fazer “sopa de laranja”. Começaram por cozinhar na cozinha e depois servir para os pratos para cada um provar (Figura 14).

Figura 14

Brincar ao faz de conta – cozinhar com elementos naturais



Sem dúvida, esta foi a atividade que mais motivou as crianças e todas quiseram participar. A liberdade de poderem escolher com que materiais poderiam “fazer comida” deixou-os predispostos a usar a imaginação. Quando reparamos já estavam a fazer buracos na terra para encontrarem minhocas para juntarem à “sopa” (Figura 15).

Figura 15

Brincar na terra



Assim, tal como os autores Bilton et al. (2017), Coelho et al. (2015), Hanscom (2021) e Post e Hohmann (2011) referem estes materiais naturais, como a água, terra, folhas, areia oferecem diversos benefícios como por à prova a imaginação da criança, a autonomia. A sua exploração desenvolve o sistema imunitário, promove a sua aptidão motora e sensorial. Assim, a brincadeira e exploração ao ar livre trazem benefícios significativos para a saúde e bem-estar das crianças.

Num estudo realizado pela American Academy of Pediatrics (2006) os pediatras que participaram referiram que as brincadeiras livres, não estruturadas, na natureza, são a melhor estratégia para ajudar as crianças a tornarem-se indivíduos ativos e saudáveis. É usufruindo do contacto regular com a natureza, através de experiências livres de exploração ativa e positivas que as crianças têm acesso a uma vida saudável.

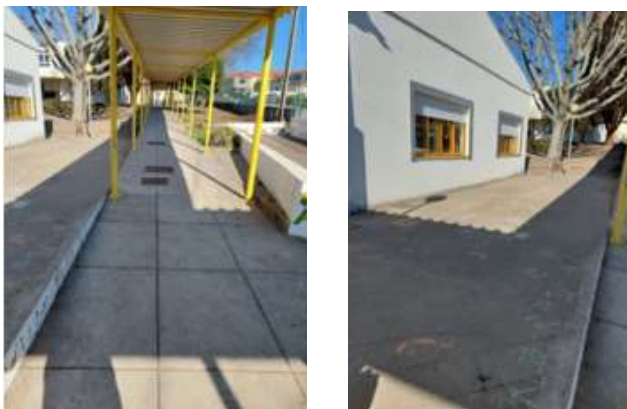
Atividade Pinturas

“Para o espaço exterior melhorar, o chão vamos pintar”.

Olhando para o espaço exterior, para a avaliação feita na subescala Espaço e Mobiliário: Item 7 e conversando com as EC`s e com as crianças surgiu a ideia de requalificar o jogo da macaca. Era um espaço que eles gostavam de utilizar, mas não utilizavam porque estava degradado, sem cor e marcações (Figura 16).

Figura 16

Espaço exterior antes da intervenção



Para além disso, surgiu a ideia de elaborar novos jogos e novas pinturas no chão do recreio. O que ficou definido foi a criação de percursos, a pintura de pés e círculos, o jogo do galo e uma lagarta nos locais de acesso à escola do 1.º CEB e nos espaços de cimento envolventes. Os principais objetivos educativos definidos foram a promoção da atividade motora geral, potenciando o domínio de movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, o desenvolvimento da lateralidade e das demais habilidades motoras. Todos os novos jogos que iam ser elaborados tinham como principal objetivo a promoção de oportunidades de ação intrinsecamente associada à motricidade, oferecendo novos desafios com distintos níveis de dificuldade, contribuindo também para a melhoria da subescala Espaço e Mobiliário: Item 7- Espaço para motricidade global.

De forma a envolver as crianças no enriquecimento do espaço exterior, enquanto algumas crianças desenvolviam uma atividade com a EC, duas crianças de cada vez, vinham para o exterior. Como esta atividade estava organizada com duas turmas decidimos trazer poucas crianças de cada vez para não tornar o espaço muito confuso. Antes de iniciar, a EE distribuiu por cada criança batas de pintura e um pincel e deram início às pinturas (Figura 17).

Figura 17

Exterior durante a intervenção



As crianças demonstravam bastante interesse na atividade, principalmente por estarem a contribuir para a melhoria do espaço exterior, um espaço que também é delas. À medida que vinham crianças novas, percebemos que as mais novas tinham algumas dificuldades na pega do pincel e que, por vezes, saíam com o pincel fora dos limites estabelecidos, por isso foi necessário prestar mais atenção e auxílio. Assim, esta atividade proporcionou o desenvolvimento da motricidade fina.

Foi muito gratificante para todos ver o resultado final, principalmente para as crianças que manifestaram muita curiosidade no funcionamento e experimentação dos novos jogos. Para além do jogo da macaca (Figura 18) foram elaborados: o jogo do galo (Figura 18), percursos (Figura 19), jogo dos círculos, dos pés e da lagarta (Figura 20).

Figura 18

Final das atividades da macaca e jogo do jogo galo



Figura 19

Final da atividade de percursos



Figura 20

Final da atividade dos jogos dos círculos, pés e jogo do galo



A realização destes jogos teve como objetivo principal dar oportunidade às crianças de desenvolver e dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios. Segundo as OCEPE este tópico pretende que haja uma evolução das habilidades motoras básicas (correr, saltar, trepar, agarrar, chutar, equilibrar, manipular objetos entre outras) para que as crianças tenham controlo voluntário do movimento e a tomada de consciência gradual sobre os segmentos do corpo e as suas capacidades e limitações (Silva et al., 2016).

Assim, o jogo dos círculos, dos pés, da lagarta e dos percursos permitem: saltar a pés juntos, a um só pé, rodopiar, saltar/andar/correr em diferentes direções (direita, esquerda, frente e trás) dominando, de forma progressiva, a lateralidade. O jogo do galo permite o

desenvolvimento do raciocínio lógico e o aperfeiçoamento das capacidades espaciais e visuais. Assim, a exploração do espaço e dos materiais permite que adquiram uma maior noção do corpo, tendo em conta o meio em que estão inseridas e desenvolvam mapas mentais que as ajudarão no raciocínio espacial (Bento & Portugal, 2016).

Também no jogo da macaca é necessário dominar o lançamento, ou seja, ter precisão de lançamento da pedra o que implica desenvolver a coordenação motora. A manipulação de objetos e elementos naturais permite o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação olho-mão, que futuramente podem ter efeitos positivos na aprendizagem da leitura e da escrita (Bento & Portugal, 2016; Bento, 2015).

Para além do chão também pintamos os bancos de jardim, uma vez que as EC's e as crianças disseram que ficariam mais coloridos e muito mais bonitos, assim tornaria o espaço exterior ainda mais atrativo. Desta forma, após as pinturas no chão procedemos também à pintura dos bancos de jardim (Figura 21).

Figura 21

Pintura dos bancos de jardim



Atividade Toldo

“Para o espaço exterior melhorar, um toldo vamos colocar”

Nestas sessões, também em resposta à avaliação resultante da subescala Espaço e mobiliário item 7: Espaço para motricidade global, foi colocado um toldo. Para ter cotação máxima neste item (7) é necessário que exista alguma proteção dos elementos climáticos (Ex. sombra no Verão, chuva no Inverno, para-vento, bom escoamento de água). O objetivo era a criação de uma zona de sombra e proteção da chuva na zona exterior para dinamização de diversas atividades. Assim, a EE, com a ajuda das crianças, reuniu os

materiais necessários, disponibilizados pelas educadoras do JI e procedeu à colocação de um toldo no espaço exterior (Figura 22). Numa primeira fase foi com a colaboração das crianças e numa segunda fase com a ajuda de mais pessoas envolvidas no projeto. Assim, sempre que estavam na zona da relva, principalmente quando estavam em brincadeira livre, este local era escolhido pelas crianças para brincarem ao faz de conta, imaginando o toldo como casa, caverna, abrigo, castelo, máquina do tempo, entre outros.

Figura 22

Colocação do toldo no espaço exterior



As condições climatéricas são um dos fatores que, no nosso país, impedem a exploração do espaço exterior. No entanto é extremamente importante que a criança utilize este espaço quer esteja a chover ou não, pois é um espaço que contribui para o seu desenvolvimento integral (Bento & Dias, 2017; Hanscom, 2021; Moss, 2012).

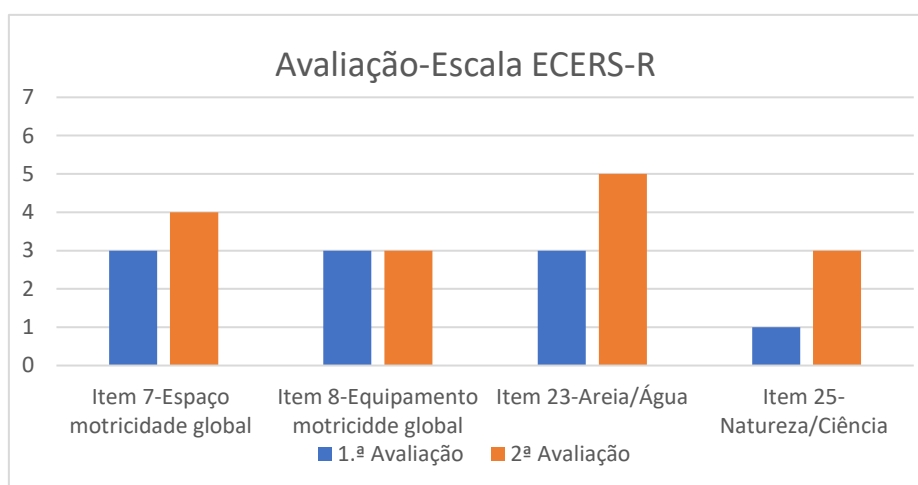
Para Bento (2020) importa que se tire partido das características inerentes ao meio, como as sombras. No caso de não ser possível com elementos naturais (árvores) poderá ser uma solução a colocação de um toldo. A autora ainda refere que estes espaços também servem como espaços de privacidade e de delimitação e podem constituir-se como refúgios, aos quais a criança recorre quando necessita de se afastar do grupo para encontrar alguma tranquilidade.

2.ª Caracterização do espaço exterior

Após a realização das atividades verificou-se, a partir da nova aplicação da escala (Harms et al., 2008) uma melhoria na avaliação do espaço exterior. O gráfico da figura 23 mostra a comparação dos valores da 1.ª e da 2.ª avaliação do espaço exterior utilizando a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Harms et al., 2008).

Figura 23

Comparativo dos valores da 1.ª e 2.ª avaliação do espaço exterior



Relativamente à subescala Espaço e Mobiliário, o item 7, espaço para motricidade global, é de referir que depois da intervenção passou a estar no nível 4. Passou-se a usar o espaço exterior para as sessões de motricidade tendo a preocupação de tornar o espaço mais organizado para que os diferentes tipos de atividade não interferissem umas com as outras. Assim, o espaço para brincar com brinquedos com rodas distanciou-se do espaço para jogar à caça-caça e colocaram-se cordas nas árvores para proporcionar mais atividades motoras na zona de relva. Na área exterior tentou-se recorrer a espaços que seriam desafiadores para as crianças, como por exemplo, a subida a árvores e terrenos inclinados. Todos estes espaços estavam presentes no exterior bastava dar-lhes uso. Sabemos que uma área de motricidade global desafiadora para os mais pequenos nunca será completamente segura, no entanto, é possível amenizar quedas com colchões, verificar se o material não tem nenhuma saliência onde se possam cortar, verificar locais demasiados perigosos onde se possam entalar ou cair. Também sabemos que sem risco não há aprendizagem (Bento & Dias, 2017; Neto, 2020; Sandseter & Kennair, 2011). O contacto

com o risco é importante na medida em que alimenta a curiosidade e o desenvolvimento fornecendo oportunidades valiosas de aprendizagem, resolução de problemas e desenvolvimento de competências sociais, bem como o conhecimento do seu próprio corpo. Se a criança for impedida de praticar algumas ações não conseguirá conhecer verdadeiramente o seu corpo, assim como as suas capacidades e limitações. Ao contactar com o risco também saberá diferenciá-lo de perigo (Cordovil et al., 2007; Gill, 2010). Enfrentar o risco, implica saber geri-lo permitindo, assim, aos mais novos, o “desenvolvimento de competências de resolução de problemas e atitudes de perseverança face aos desafios” (Bento & Portugal, 2016, p. 91).

Relativamente à subescala Espaço e Mobiliário o item 8, equipamento de motricidade global, é de referir que o equipamento disponível para motricidade global, manteve-se classificado com 3. Apesar de termos pensado como poderíamos mudar, e realmente planificar o que seria feito, não conseguimos nenhuma mudança devido à falta de materiais.

Relativamente à subescala Atividades o item 23, Areia/água, é de referir que este item, depois da implementação das atividades, obteve a cotação de 5. Ficaram disponíveis vários materiais na cozinha de lama para poderem ser usados autonomamente, como por exemplo: recipientes, conchas, pás, tachos, panelas e colheres. Passou a ser possível brincar com a água disponível numa torneira exterior e com a areia da caixa de areia. As crianças continuaram a ter permissão para explorar este espaço de forma autónoma nos momentos de brincadeira livre. Assim, os materiais naturais podem constituir-se como importantes estímulos para a imaginação e criatividade. É possível atribuir diferentes significados/interpretações e utilizações a estes materiais, como, por exemplo, ramos de árvore podem servir como espadas, lápis ou pistolas. A disponibilização de objetos soltos será também uma opção enriquecedora do brincar ao ar livre, promovendo atividades mais duradouras, complexas e criativas (Bento, 2020; Hanscom, 2021; Moss, 2012; Neto, 2020; Waite, 2009). Segundo as OCEPE estes materiais naturais também podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações (Silva et al., 2016).

Relativamente à subescala Atividades, No item 25, Natureza/Ciência é de referir que passou de uma cotação de 1 para 3. Criamos a nossa horta vertical e podemos verificar o crescimento de plantas e hortícolas ao longo do tempo. Ficou estabelecido entre as EE e as crianças que à quarta-feira no período da manhã verificávamos o desenvolvimento das plantas. Verificamos que passado uma semana algumas sementes germinaram e começaram a sair da terra outras só passado três semanas é que germinaram. Para além disso, este espaço permite abordar outros aspetos, como por exemplo a alimentação de alguns animais, como as minhocas que estão na terra e outros seres vivos da fauna e também é importante aprender mais sobre a biologia e órgãos das plantas, assim como a sua importância nos ecossistemas e como podemos cuidar delas. Como referem Silva et al. (2016) o contacto com seres vivos e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, como, por exemplo, o caso da germinação das plantas. Neste caso é possível refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem.

Cancelier et al. (2020) e Morgado (2006) referem que são várias as vantagens que as hortas trazem ao ensino pré-escolar. Começando pelo contacto com a natureza, e a recolha de alimentos variados e a baixo custo, bem como, o envolvimento na prática do cultivo de alguns alimentos. Práticas estas, que podem ser reproduzidas em casa com a família. Para além disso, ajuda na compreensão das necessidades de preservação do meio ambiente e desenvolve a capacidade de trabalho em equipa e de cooperação. A Horta na escola pode também ser utilizada como um espaço de estudo para as diferentes áreas.

A análise comparada das duas avaliações mostra claramente que as ações e materiais/ atividades implementadas constituíram uma melhoria do espaço exterior.

Análise das entrevistas e desenhos realizados pelas crianças

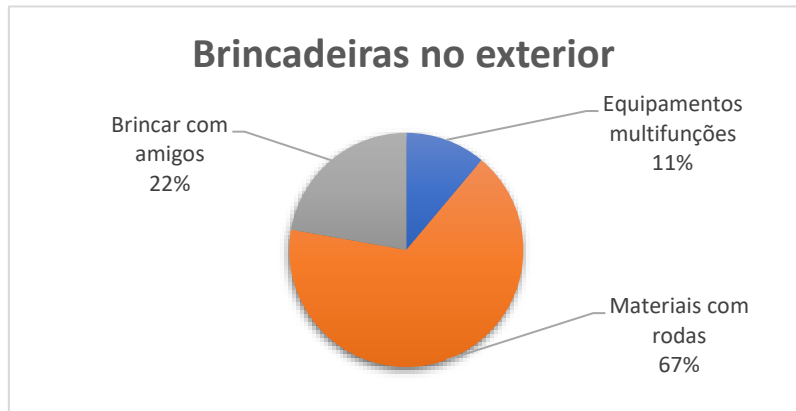
As entrevistas às crianças foram elaboradas com o intuito de conhecer as suas brincadeiras preferidas no exterior comparando o antes e depois da implementação das atividades realizadas no exterior. Apesar do grupo ser constituído por 21 crianças, apenas 6 destas participaram nas entrevistas. Foram escolhidas as crianças mais velhas do grupo

para que as respostas pudessem ser mais elaboradas e se pudesse fazer uma melhor interpretação dos dados.

A partir da questão “o que gostas de brincar lá fora?” verificou-se que, na primeira entrevista, todas as crianças responderam que gostavam de brincar com materiais com rodas, ou seja, as bicicletas, trotinetes e triciclos. A bicicleta e os triciclos foram a brincadeira que todos responderam gostar, ou seja, as 6 crianças seguindo-se as trotinetes com 3 crianças. Uma criança respondeu que gosta de atividade física, ou seja, brincadeiras que envolvam correr, saltar, rastejar entre outras e uma outra criança respondeu que gostava de brincar nos baloiços, ou seja, um equipamento considerado multifunção e, por isso, categorizado como tal. Assim, registou-se as diferentes categorias no gráfico da figura 24.

Figura 24

Gráfico das respostas das crianças na 1.ª entrevista



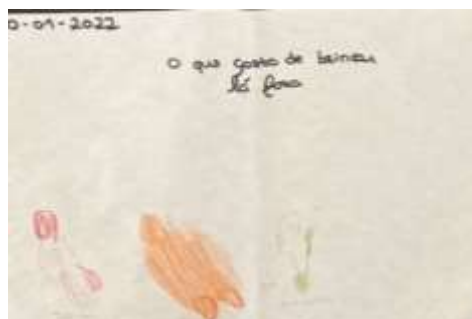
Também nos desenhos elaborados pelas crianças se verifica que a brincadeira favorita foi com os materiais com rodas como as bicicletas e trotinetes (figura 25), mas também estão desenhadas brincadeiras com amigos como o esconde-esconde e o jogo da estátua (Figura 26), ou seja, pelo menos uma criança não referiu na entrevista que gosta de brincar com os amigos, mas conseguiu referir por desenho.

Figura 25

1.º desenho “O que gosto de brincar lá fora” (Materiais com rodas)



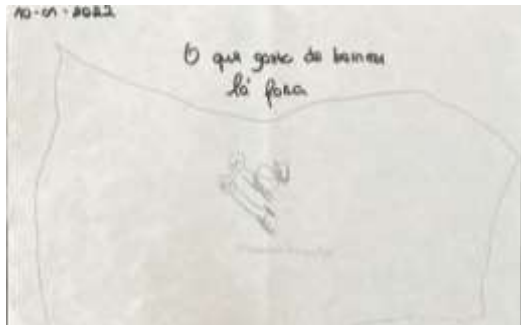
Andar de bicicleta, carro e balanço



Andar de trotinete, triciclo e bicicleta

Figura 26

1.º desenho “O que gosto de brincar lá fora” (Jogos de grupos)



Jogo da estátua



Jogo do esconde-esconde

Tal como referem Bento (2015), Cordovil et al. (2007), Hanscom (2021) e Neto (2020) os espaços exteriores devem ter características específicas para potenciar o desenvolvimento integral da criança, como por exemplo: ter materiais e equipamentos promotores de jogo de atividade física, áreas de mobilidade ativa que permitam algum risco e aventura que são fundamentais para enriquecer estas experiências.

Reforçamos a ideia de que estes materiais são essenciais nas escolas, uma vez que, nem todas as crianças têm acesso a estes materiais em casa e, por isso, é necessário que a escola lhes proporcione estas experiências, como podemos comprovar pela seguinte resposta dada por uma criança na entrevista:

EE: O que gostas de brincar lá fora?

Criança 1: Com bicicletas.

EE: E mais?

Criança 1: Com triciclos. E não gosto de mais nada.

EE: Mais nada só bicicletas e triciclos? Porquê?

Criança 1: Porque eu em casa não tenho.

A partir da questão “porquê” pode verificar-se que as respostas variaram bastante. Quando questionados sobre o porquê das suas preferências das suas brincadeiras no exterior foram obtidas respostas diferentes:

- Criança 1: Porque eu em casa não tenho.
- Criança 2: Porque os baloiços andam depressa; porque andam na rampa.
- Criança 3: Porque sim.
- Criança 4: Porque é muito divertido.
- Criança 5: Por causa que eu sou muito elegante.
- Criança 6: Porque gosto de brincar com o meu amigo.

Seguindo esta análise, uma outra resposta veio confirmar o que já antes foi referido, ou seja, a importância do risco nas atividades exteriores como o exemplo: andar na rampa com os materiais mencionados e andar depressa e subir mais no baloiço. No entanto, quando as crianças procuravam a rampa para tornar a sua experiência mais rica, era pedido que não o fizessem por ser perigoso. Estas situações vivenciadas e observadas abriram o questionamento sobre diversos aspetos associados ao risco e à segurança. Os adultos interferem nas ações das crianças, pensando que as estão a proteger. Contudo, será que estamos a protegê-las ou a comprometer o seu desenvolvimento e o seu direito de brincar?

Tal como Bilton et al. (2017), Cordovil et al. (2007), Gill (2010) referem é importante que o adulto saiba identificar e gerir o risco de forma flexível para dar oportunidade às crianças de vivenciar experiências novas e dar-lhes ferramentas para saberem identificar elas próprias o risco.

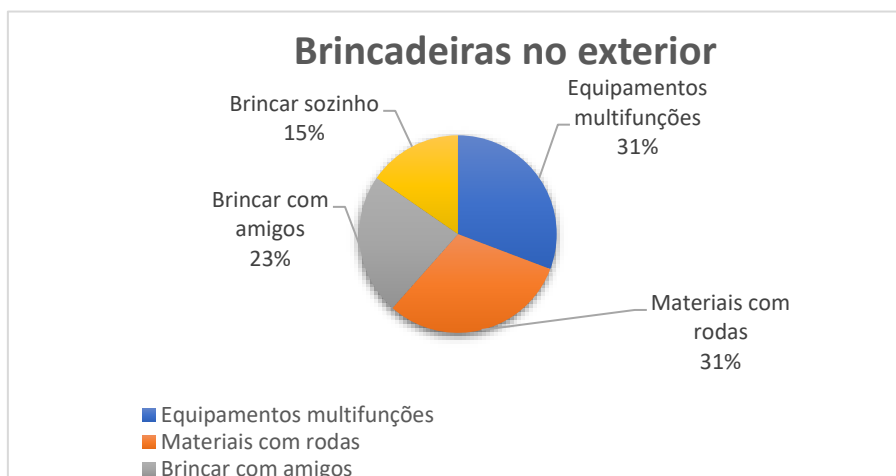
Em Portugal, os ambientes destinados ao brincar ao ar livre em contextos educativos obedecem à legislação aplicável a todos os espaços de jogo e recreio, enquadrados pelo Decreto-Lei n.º 203/2015, de 17 de setembro do Ministério da Educação (2015), e aprova o regulamento que estabelece as condições de segurança a observar na localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respetivo equipamento e superfícies de impacto. Nesse sentido, como afirma o decreto, a segurança deve estar obrigatoriamente presente, mas também o risco. É referido no artigo 3, no ponto b, número 5 que uma das mudanças a fazer poderia ser a instalação de estruturas para a prática de skate e outros desportos sobre rodas: como pranchas de skate, patins, patins em linha ou bicicleta, que deslizam sobre o solo ou rampas e ultrapassam obstáculos.

Tal como Gill (2010), Neto (2020) e Sandseter (2007) referem, é necessário que o adulto assuma o risco, o que envolve fazer escolhas. É importante avaliar os benefícios contra os malefícios, bem como considerar a probabilidade de sucesso ou fracasso com base nas nossas próprias experiências pessoais.

Depois de realizadas as atividades de melhoria e dinamização do espaço exterior realizou-se a 2.ª entrevista. Como era de esperar algumas respostas mantiveram-se iguais, no entanto outras novas surgiram. Como se pode verificar pelo gráfico da figura 27, houve um aumento substancial de 11 % para 31% na categoria de equipamentos multifunções. Isto deve-se ao facto de três crianças terem respondido que gostavam de brincar na cozinha de lama. Uma outra criança respondeu que gostava de brincar com os camiões na areia. A nova categoria mencionada pelas crianças foi a de brincar sozinho, mencionada por duas crianças. Quatro crianças voltaram a confirmar a ideia do uso de materiais com rodas como das bicicletas e triciclos na rampa e três crianças responderam que gostavam de brincar com os amigos e uma outra respondeu os baloiços.

Figura 27

Gráfico das respostas das crianças na 2.ª entrevista



Também nos desenhos elaborados pelas crianças se verifica que a brincadeira mais representada foi a cozinha de lama sendo que três das seis crianças a representaram, seguindo-se os materiais com rodas como a trotinete mencionada por três crianças, a bicicleta por duas e a mota por uma (figura 28). Duas crianças desenharam o baloiço e a rampa. Surgiram, também, respostas diferentes das duas entrevistas e dos desenhos anteriores como brincar com bolas, nas escadas e casa do parque onde se encontra o escorrega infantil.

Figura 28

2.º Desenho "O que gosto de brincar lá fora"



Cozinha de lama, baloiço
e escadas



Triciclo, trotinete, bicicleta
e cozinha de lama



Rampa e mota

Quando questionados sobre o porquê das suas preferências das suas brincadeiras no exterior foram obtidas respostas semelhantes à primeira entrevista.

- Criança 1: Porque eu gosto.
- Criança 3: Porque podemos descer à velocidade.
- Criança 4: Porque é divertido.
- Criança 6: Porque gosto de brincar com o meu amigo.

Por outro lado, surgiram respostas diferentes tais como:

- Criança 5: Eu adoro brincar sozinha.
- Criança 6: Deitar-me a ver o sol.

Duas das respostas novas estão relacionadas com duas das alterações que fizemos no espaço exterior: os materiais disponíveis na caixa de areia e cozinha de lama com acesso à água. Uma das alterações que gostaríamos de ter feito, mas não foi possível era exatamente um local mais resguardado e calmo onde as crianças pudessem estar sozinhas. Neste espaço não existem zonas mais reservadas que potenciem momentos de maior intimidade à criança, espaços estes que são importantes para o encontro da criança consigo mesma, com os outros e com o espaço envolvente (Waller, 2007; Hanscom, 2021). Desta forma, sugere-se a criação de um espaço que proporcione estes momentos, como abrigos e tendas.

Tal como no interior se trabalha a autonomia das crianças, deixando-as mexer, desarrumar e arrumar sozinhas também se deve dar esse espaço no exterior. Como referem Papalia et al. (2001) aos dois anos de idade a criança manifesta o seu momento de autonomia. Neste momento há uma procura incansável de conhecer o mundo que a rodeia.

Face ao exposto anteriormente sugere-se a continuação da dinamização de atividades ao ar livre, sempre que possível com elementos naturais e utilizando os materiais disponibilizados nas atividades desenvolvidas.

Como verificado pelas entrevistas e desenhos realizados pelas crianças há brincadeiras que a maioria das crianças gosta como os materiais com rodas e a utilização de elementos naturais como a lama e água. Desta forma, é importante dar continuidade

ao que foi desenvolvido, mas também dar resposta a outros interesses das crianças, como, por exemplo, a criação de um espaço resguardado onde as crianças possam estar sozinhas e brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No seguinte subcapítulo serão apresentadas as conclusões do estudo com base nos objetivos formulados. Por fim, serão apresentadas as limitações do estudo e as recomendações para estudos futuros

Conclusões

Nesta secção serão apresentadas respostas às questões de investigação tendo como base a análise da caracterização do espaço exterior, a observação das atividades desenvolvidas, os desenhos e entrevistas das crianças.

Os objetivos definidos para este estudo foram:

- Avaliar o espaço exterior de um jardim de infância;
- Enriquecer o espaço exteriores com uma variedade de materiais tendo em conta as necessidades identificadas e através de um processo participativo das crianças;
- Analisar o envolvimento das crianças nas atividades propostas.

O primeiro passo foi seguir os objetivos que nos propusemos, por isso, primeiramente fez-se a avaliação do espaço exterior de um jardim de infância onde foi possível, através da utilização da Escala Early Childhood Environment Rating Scale (ECERES) (Harms et al., 2008), analisar diversos aspetos do espaço exterior. A par disto foram feitas as primeiras entrevistas e desenhos realizados pelas crianças para conhecer o seu ponto de vista sobre o que gosta de brincar lá fora.

A análise destes dados permitiu-nos avaliar o espaço exterior compreendendo se este reunia as condições necessárias para o desenvolvimento integral da criança ou se necessitava de alguma intervenção.

O espaço disponível para motricidade global na instituição estava no indicador 3, ou seja, existia um espaço interior e um espaço exterior para a atividade de motricidade global. O espaço interior não estava facilmente acessível para as crianças do grupo porque encontrava-se na escola do 1.º CEB e existiam barreiras que não permitiam o acesso a crianças com incapacidades. Apesar de haver espaço para movimento no exterior, não foi

especificamente concebido para motricidade global. Relativamente ao equipamento disponível para motricidade global estava no nível 3, porque existiam equipamentos para motricidade global adequados, mas só eram utilizados quando havia permissão de um adulto e quando não chovia. A maioria estava inacessível, pois estavam guardados na sala de arrumações. O item 23, Areia/água estava classificado com 3 pois, apesar de existir uma caixa, as crianças tinham pouca liberdade para usufruir dela e não existiam materiais/brinquedos acessíveis para brincar. O acesso à água era restrito havendo duas torneiras, mas era proibida a sua utilização. O item 24, Natureza/Ciência estava classificado com 1 porque não havia jogos, materiais ou atividades acessíveis para atividades na Natureza e Ciência.

Foi possível concluir que existiam aspetos a melhorar de forma a proporcionar uma maior variedade de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem às crianças. Para dar resposta à avaliação feita definiu-se um plano de melhoria/intervenção e colocou-se em prática. O plano de melhoria do espaço exterior teve em consideração algumas necessidades encontradas na escala de avaliação (zonas de proteção de sol ou chuva, horta), cruzando com os interesses das crianças como a curiosidade e a brincadeira (a construção de uma cozinha de lama que também pode servir para atividades de exploração da natureza).

A limitações de tempo, materiais e recursos, fez com que se desenvolvessem atividades que já poderiam estar ao nosso dispor como, por exemplo, o melhoramento do jogo da macaca, a elaboração de novos jogos e novas pinturas no chão do espaço exterior e da colocação de um toldo.

Aplicou-se a grelha de observação (Harms et al., 2008) pela segunda vez, para se perceber se existiriam alterações nas cotações dos itens selecionados depois da intervenção tal como uma segunda entrevista e uns novos desenhos às mesmas crianças.

Relativamente à subescala Espaço e Mobiliário, o item 7, espaço para motricidade global, depois da intervenção passou a estar no nível 4. O espaço exterior passou a ser usado para as sessões de motricidade tendo a preocupação de tornar o espaço mais organizado para que os diferentes tipos de atividade não interferissem umas com as outras.

O item 8, equipamento de motricidade global manteve-se classificado com 3 porque não conseguimos nenhuma mudança devido à falta de materiais. Relativamente à subescala Atividades, o item 23, Areia/água obteve a cotação de 5 porque ficaram disponíveis vários materiais na cozinha de lama para poderem ser usados autonomamente, como por exemplo: recipientes, conchas, pás, tachos, panelas e colheres. No item 25, Natureza/Ciência é de referir que passou de uma cotação de 1 para 3. Criamos a nossa horta vertical e podemos verificar o crescimento de plantas, ornamentais e hortícolas, ao longo do tempo.

Através da análise das entrevistas e dos desenhos, foi possível compreender quais as atividades que suscitaram mais interesse por parte das crianças. Nas atividades desenvolvidas verificou-se uma grande motivação e empenho das crianças o que nos permitiu concluir que o espaço exterior era um dos locais prediletos. Nas atividades de exploração foi possível ganhar novos conhecimentos e verificou-se que a manipulação de elementos da natureza, como terra, lama, paus, relva, é um dos interesses mais demonstrados pelas crianças. A atividade que as crianças mais gostaram foi a atividade da cozinha de lama que foi referida por três crianças na segunda entrevista.

Na análise de dados foi feita a triangulação dos três métodos escolhidos, ou seja, as observações utilizadas na grelha de observação, as entrevistas e os desenhos. Depois de analisados os dados percebeu-se que alguns pontos foram melhorados e ultrapassados, mas ainda permanecem algumas lacunas, como, por exemplo, um espaço calmo, onde possam relaxar e sintonizar-se com a natureza.

Esta investigação tem como objetivo continuar o processo que levou à participação das crianças, mas também de toda a comunidade educativa, assim, esperamos levar estes dados até à comunidade para que o processo continue e as melhorias sugeridas possam acontecer. Os materiais deixados no espaço visam a temática da sustentabilidade, uma vez que resistem a várias gerações e, mais importante ainda, podem ser explorados de forma autónoma pelas crianças.

Em suma, este estudo concluiu que apesar de alguns avanços, este espaço ainda não está totalmente adequado a esta faixa etária. É de mencionar que os resultados

encontrados para este estudo são específicos dos participantes e do contexto estudado.
Por esta razão, não é possível fazer generalizações.

Limitações do estudo e sugestões para investigações futuras

Limitações do estudo

As limitações que se sentiram neste estudo relacionam-se com o tempo e o financiamento disponível para poder realizar mais atividades, como por exemplo, (i) colocar uma tenda, para que as crianças pudessem estar sozinhas e ter um lugar sossegado para ver um livro ou brincar ao faz de conta, (ii) criar um trilho com troncos e/ou um anfiteatro para a representação de peças, (iii) leitura de livros, entre outras coisas. Se houvesse mais tempo, incluía a observação e análise mais aprofundadas das crianças a usufruírem dos diferentes espaços realizados.

Recomendações para futuros estudos

Realização de uma entrevista aos pais, de forma a haver uma maior compreensão do tempo passado pelas crianças no espaço exterior. Num estudo futuro também se poderiam comparar as respostas dos pais e das mães sobre o brincar quando eram mais novos. Por fim, poderiam ser utilizados todos os itens da escala e ser feita a avaliação total do espaço do JI.

CAPÍTULO III - REFLEXÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste capítulo final pretende-se elaborar uma reflexão global de todo o percurso da PES. Portanto, chega assim o momento de realizar a retrospectiva de todas as aprendizagens e do contributo da PES para o meu desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional.

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este ano letivo trouxe-nos duas experiências diferentes. A primeira experiência decorreu numa turma do ensino pré-escolar com crianças dos 3 aos 5 anos. A segunda experiência decorreu numa turma do 4.º ano do 1.º CEB.

Este percurso, apesar de anormal devido à pandemia, deixou-nos com bases sobre o que é educar/ensinar. Sabemos que há muito mais do que 3 dias de estágio. Sabemos que temos de estar preparadas para ouvir as preocupações e angústias dos pais e filhos. Sabemos que temos de estar de braços abertos para os acompanhar. É com muita vontade que queremos fazer mais e melhor no nosso futuro. Queremos crianças e pais mais tranquilos, conscientes e preocupados com o futuro enquanto sociedade e seres individuais. Ao longo das semanas tentamos encontrar-nos como educadoras e professoras, mas é um processo contínuo. Só o tempo nos fará ganhar confiança suficiente para mostrarmos a nossa melhor versão de educadoras e professoras.

A PES era organizada de igual forma, ou seja, tínhamos a fase de observação que acontecia ao longo de 3 semanas, e depois, a fase de planificação, intervenção e reflexão. A fase de observação foi crucial, principalmente, para conhecer o grupo, os diferentes níveis de desenvolvimento, o contexto em sala de aula, as rotinas implementadas e os respetivos horários. O processo de planificar atividades e a partilha com os professores supervisores foi fundamental para que houvesse uma melhoria das atividades ao longo do percurso. O momento de reflexão após implementação foi crucial para que houvesse uma

reflexão sobre como decorreram as sessões/aulas e de possíveis alterações para melhorar em futuras implementações.

No contexto do pré-escolar a educadora e as auxiliares estiveram sempre dispostas a ajudar-nos, mesmo quando deixávamos a sala do “avesso”. Foram sempre prestáveis e deixaram-nos sempre à vontade na realização das atividades. A educadora ao longo das semanas ajudou-nos a decidir temas que gostaria que trabalhássemos e partilhava connosco o seu conhecimento.

Um dos aspetos que, por vezes, não estávamos de acordo com a educadora cooperante era a forma como resolvia conflitos ou repreendia atitudes menos corretas. Neste patamar de ensino as crianças estão a captar tudo o que veem à sua volta, por isso, se uma educadora tem atitudes menos corretas, as crianças também o têm. Nesse sentido, uma educação pela positiva é o melhor caminho a percorrer. Apesar de ter referido esta faixa etária, em todas elas temos de ter esta “ginástica mental” para tentar dar o *feedback* mais adequado possível.

Posto isto, ao longo das semanas tentamos arranjar estratégias para que as crianças fossem desafiadas, por exemplo, “proibimos” as palavras «não consigo» dentro da sala, se alguém o dissesse perguntávamos se alguém ouviu alguma coisa que nós estávamos a ouvir mal. Esta estratégia poderia ter começado mais cedo e terminado só no fim do ano, certamente, teríamos crianças mais autónomas e com maior autoestima. Ferramentas básicas para a nova sociedade e para bons resultados na escola. A parte exterior era a predileta tanto para crianças como educadoras, tanto para atividades orientadas como para brincadeira livre.

Ao longo das semanas foi possível absorver vários conhecimentos, como, por exemplo, se as crianças começarem a falar de outro assunto sem ser aquele que estamos a abordar devemos acompanhar sempre que for pertinente e depois voltar à origem. Passamos assim por diversos temas sem que tenha sido planeado havendo, assim, interdisciplinaridade.

A passagem de um estágio no ensino pré-escolar para um 4.º ano do primeiro ciclo foi, para nós, difícil de gerir. Foi passar de uma turma de pré-escolar para uma turma a

terminar o 1.º Ciclo. O nível de maturidade é diferente e a forma como falamos deve ser diferente. A única característica que se mantinha igual nos dois anos de escolaridade era os afetos. Encontramos crianças muito amorosas que nos abraçavam e partilhavam os seus sentimentos.

O contexto de 1.º CEB foi o mais desafiante. Nas primeiras 4 semanas senti que não me estava a adaptar à forma de ensino. Considero que ao longo do tempo deixei para trás todos os meus receios e acabei por me deixar evoluir, mais do que estava à espera e obtive uma visão diferente do que inicialmente imaginava.

Neste contexto de estágio também fomos bem acolhidas e integradas. Tanto o PC como os restantes professores da escola e as auxiliares deixaram-nos sempre à vontade. O PC preocupou-se sempre em dar-nos *feedback* das aulas dando os melhores conselhos e ensinamentos para que melhorássemos nas próximas intervenções e num futuro enquanto professoras de 1.º Ciclo.

Neste estágio adquirimos competências fundamentais para o meu futuro. Um aspeto importante a ter em consideração ainda é o facto de as crianças menosprezarem certas coisas que acham que devem ser só para raparigas ou vice-versa. Por exemplo, quando a maioria dos rapazes percebeu que na aula de educação física teriam de dançar não queriam participar. Primeiramente, porque dançar não era educação física e segundo porque era para raparigas. Este estigma já foi crescendo ao longo dos anos e chegados ao quarto ano quase a entrar na adolescência é normal que se sintam incomodados porque nunca trabalharam este domínio. Enquanto professoras do 1.º CEB é importante que este aspeto e outros sejam trabalhados. Outra aprendizagem fundamental que trago comigo do estágio do 1.º CEB é sobre a importância do questionamento. Se não houver uma sistematização e insistência não sabemos se os alunos aprenderam ou não. Podem responder com base no que ouviram do colega do lado. Temos de respeitar o ritmo de cada aluno, saber lidar com diferentes níveis de aprendizagem e utilizar diferentes recursos e materiais para que essa aprendizagem seja sistematizada. Neste sentido, este é um ponto que os professores devem estar preparados. Não vamos encontrar alunos todos ao mesmo

nível. Aí está o maior desafio de um professor do primeiro ciclo, ou seja, ser capaz de dinamizar aulas para todos conforme as dificuldades de cada um.

Nesse sentido, enquanto professores temos uma responsabilidade muito grande, que é a de formar futuros cidadãos, que devem estar preparados para pensarem por si próprios e enfrentarem problemas. Para que estejamos preparados é necessário aprimorar os métodos de ensino, mantendo-os atuais e precisamos dominar diferentes estratégias de ensino, porque os alunos não aprendem todos da mesma forma.

Para concluir, considero que estes estágios foram muito importantes neste pequeno percurso. Todos os obstáculos que foram aparecendo ajudaram a crescer, o mais importante foi conseguir ultrapassá-los e nunca desistir de um dos meus grandes sonhos. Desde o primeiro dia que entrei na sala do pré-escolar soube que era aquilo que me imagina a fazer para o resto da minha vida. Não sou a mesma rapariga que entrou neste percurso, mas uma coisa ficou: o sonho de passar o resto da minha vida rodeada de crianças, especialmente se for no ESPAÇO EXTERIOR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de Caso na Investigação em Educação. Em *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andresen, S. de M. (2012). *A Menina do Mar*. Porto Editora.
- Araújo, C. M. de, Oliveira, M. C. S. L. de, & Rossato, M. (2018). O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33316>
- Azeiteiro, U., Gonçalves, F. e, & Pereira, R. (2007). *Atividades Práticas em Ciência e Educação Ambiental II* (I. Piaget (ed.)). Horizontes Pedagógicos.
- Barros, M. I., Menezes, P., & Morais, R. (2018). *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza* (L. Fleury & M. I. A. Barros (eds.); 2ª). Alana. https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf
- Becker, F. (2019). *Construção do Conhecimento Matemático : natureza , transmissão e gênese Construction of Mathematical Knowledge : Nature , Transmission and Genesis*. 33, 963–987.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação, II*, 127–140. <http://hdl.handle.net/10773/25822>
- Bento, G. (2020). Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior. *UA Editora*. <https://ria.ua.pt/handle/10773/29220>
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children’s healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85–104. <https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 91–106. <https://doi.org/10.21814/RPE.17657>
- Bento, M. (2017). Arriscar ao brincar: Análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educacao*. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226920>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. <http://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&q=educacao&btnG=&lr=#3>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. Em *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828).
- Burnaford, G., Fischer, J., & Hobson, D. (2001). *Teachers Doing Research: The Power of Action through Inquiry. Second Edition*. Nova Jérсия : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cancelier, J. W., Beling, H. M., & Facco, J. (2020). a Educação Ambiental E O Papel Da Horta Escolar Na Educação Básica. Em *Revista de Geografia* (Vol. 37, Número 2). <https://doi.org/10.51359/2238-6211.2020.243882>
- Chapman, J. (2013). *Já é Natal*. Minutos de Leitura.
- Coelho, A., Vale, V., Bogotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, 111–117.

<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.585>

- Cordovil, R., Barreiros, J., & Araújo, D. (2007). Risco, constrangimentos e affordances: uma perspectiva de desenvolvimento. Em *Desenvolvimento Motor da Criança* (pp. 155–165). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Cordovil, R., Ribeiro, L., Moreira, M., Pombo, A., Rodrigues, L. P., Luz, C., Veiga, G., & Lopes, F. (2021). Effects of the covid-19 pandemic on preschool children and preschools in Portugal. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 492–499. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1052>
- Coucharriere, S. (2014). *O Livro Vermelho do Inverno*. Edicare.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas : teoria e prática*. Coimbra : Almedina.
- Couto, M. (2001). *O Gato e o Escuro*. Editorial Caminho.
- Creswell, J. W. (2007). Projeto de pesquisa- método qualitativo, quantitativo e misto. Em *Artmed*. Porto Alegre: Artmed. <http://ir.obihiro.ac.jp/dspace/handle/10322/3933>
- Decreto-Lei n.º 203/2015, de 17 de setembro do Ministério da Educação. Diário da República n.º 182/2015, Série I de 2015-09-17 (2015). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/203-2015-70300350>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho Diário da República, 1.ª série — N.º 129. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06 (2018). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Scott, W., & Rickinson, M. (2005). *Engaging and Learning with the Outdoors - The Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project*. National Foundation for Educational Research.
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais Estudo do Meio 4º ano*. 1–11.
- Eftting, T. (2007). *Educação Ambiental Nas Escolas Públicas : Realidade E Desafios* [Monografia (Pós Graduação em “Latu Sensu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias]. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ.
- Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (2011). The real benefits of nature play every day. *Exchange*, 33(4), 97–99. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=508441165&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Ewert, A., Place, G., & Sibthorp, J. (2005). Early-life outdoor experiences and an individual's environmental attitudes. *Leisure Sciences*, 27(3), 225–239. <https://doi.org/10.1080/01490400590930853>
- Ferreira, A. (2015). *Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância* [Tese de Doutoramento, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Repositório Aberto da Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/14081>
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environment*, 14(2), 21–44. <http://www.colorado.edu/journals/cye/>
- Frias, R. (2022). José Pacheco: «A Escola atual está fora da lei e à margem das ciências da educação». Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/sociedade/jose-pacheco-a-escola-atual-esta-fora-da-lei-14519283.html>
- Furedi, F. (1997). *Culture of Fear* (4.ª). Continuum.
- Gill, T. (2010). *Sem Medo: crescer numa sociedade com aversão ao risco* (1ª ed.). Princípia.
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa - Conceção, análise e aplicações*. Factor.
- Graber, K. M., Byrne, E. M., Goodacre, E. J., Kirby, N., Kulkarni, K., Farrelly, C. O., & Ramchandani, P. G. (2020).

- A rapid review of the impact of quarantine and restricted environments on children's play and health outcomes. *Child:care, health and development*, 47(2), 143–153.
- Handler, D., & Epstein, A. S. (2010). Nature education in preschool. *Curriculum Newsletter from HighScope*, 25(2), 1–17.
- Hanscom, A. J. (2021). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição Revista* (I. Lima, C. Aguiar, A. Gamelas, T. Leal, & A. Pinto (eds.)). Porto: Livpsic/ Legis Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Gulbenkian.
- Jeffers, O. (2020). *O que vamos construir* (1.ª ed). Orfeu Mini.
- Joyce, M. (2020). *A Viagem da Semnetinha*. Booksmile.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Planeta Manuscrito.
- Lourenço, E. (2018). *Da Coadjuvação ao Trabalho Colaborativo e do Trabalho Colaborativo à supervisão pedagógica: Impactos no Desenvolvimento Profissional dos Docentes e nas Aprendizagens dos Alunos* [Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/2086>
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of Play Equipment and Loose Parts on Preschool Children's Outdoor Play Behavior: An Observational Study and Design Intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 37–63.
- Meirelles, R. (2014). *Território do brincar: diálogo com escolas*. Instituto Alana.
- Miller, D. L., Tichota, K., & White, J. (2013). Young Children's Authentic Play in a Nature Explore Classroom Supports Foundational Learning: A Single Case Study. *Lincoln, NE: Dimensions educational Research Foundation*.
- Ministry for Education and Research. (2011). Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens. *Regulation, March*, 52. http://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework_plan_for_the_content_and_tasks_of_kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf
- Morgado, F. (2006). *A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis*. Universidade Federal de Santa Catarina Centro: Centro de Ciências Agrárias.
- Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525931>
- Moss, S. (2012). Natural Childhood. *UK: The National Trust*, 16(3), 349–370. <https://doi.org/10.3197/096734010X519799>
- Nelson, E. (2012). *Cultivating Outdoor Classrooms: Designing and Implementing Child-Centered Learning Environments*. Redleaf Press.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Oliveira, C. (2021). *A importância de brincar ao ar livre: um estudo com crianças do Pré-Escolar* (Número 5) [Dissertação de mestrado publicada]. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Pacheco, J. (2006). Avaliação Educacional Novas formas de Ensinar e de Aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*, 257.

- Papalia, D., Feldman, R., & Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança* (11ª Edição). Mcgraw-Hill.
- Pereira, S. J. F. M. (2012). *Educação em ciências em contexto pré-escolar* [Dissertação de mestrado publicada]. Universidade de Aveiro para.
- Piaget, J. (1946). Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant. [The child's idea of motion and speed.]. Em *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Pombo, A., Luz, C., Sá, C. de, Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2021). Effects of the COVID-19 Lockdown on Portuguese Children's Motor Competence. *Encyclopedia of Exercise Medicine in Health and Disease*, 595–595. https://doi.org/10.1007/978-3-540-29807-6_4369
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários : cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, F., Amaro, R., Silva, F., Pinto, S., Barroca, I., Sá, T., Carvalho, R., Cartaxo, T., & Boavida, J. (2021). The impact of confinement on children and adolescents. *Acta Medica Portuguesa*, 34(4), 245–246. <https://doi.org/10.20344/amp.15854>
- Reis, G. (2022). *Os espaços exteriores como espaços de aprendizagem – Compreender o seu potencial* (Número 5) [Dissertação de mestrado publicada]. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Sandseter, E. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Sandseter, E. (2009). Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment. Em *Early Childhood Education Journal* (Vol. 36, Número 5, pp. 439–446). <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The Anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
- Santos, A. (2017). *À redescoberta do espaço exterior À redescoberta do espaço exterior* [Dissertação de mestrado publicada]. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Santos, M. (2019). *Estado da Educação 2018*. Conselho Nacional de Educação.
- Sarmiento, M., Bento, G., Brito, A., Viana, F., Portugal, G., Trevisan, G., Grangeia, H., Narciso, I., Soares, I., Rodrigues, L., Barros, L., Lemos, M., & Sousa, M. (2020). *Redescobrir a qualidade em educação de infância em tempos de mudança*.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Em *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)* (Vol. 27, Número 96). <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Soares, M. (1977). *Contos no Jardim*. Ed. Verbo.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teri, M., David, B., Joel, B., Joseph, C., Jorge, G., Andrew, G., Douglas, G., Bernard, G., Frederick, R., Stephen, R., Eric, W. S., & Paul, R. S. (2006). Active healthy living: Prevention of childhood obesity through increased physical activity. *American Academy of Pediatrics*, 117(5), 1834–1842. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0472>
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The Role of Play: Play Outdoors as the Medium and Mechanism for Well-Being, Learning and Development. Em *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12–22). London: Sage Publications Ltd.

- Tomé, M. (2020). *Análise das potencialidades do espaço exterior: proposta de exploração com crianças em idade pré-escolar* [Dissertação de mestrado publicada, Universidade do Algarve]. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/15165>
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da Monodocência aos Ensaios do Ensino Básico - Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 87–105.
- Vaz, J. (1992). *Jacklavais Ataca à Sexta-Feira*. Edições Gailivro.
- Vilelas, J. (2020). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento* (3ª ed.). Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na Infância*. Relógio D'Água.
- Waite, S. (2009). Outdoor learning for children aged 2-11: perceived barriers, potential solutions. 'Outdoor education research and theory: critical reflections, new directions', the Fourth International Outdoor Education Research Conference, La Trobe University, April, 15–18.
- Waite, S., Rutter, O., Ho, S., Gray, T., Christie, B., & Blackwell, I. (2011). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven*.
- Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby Nature: A Buffer of Life Stress among Rural Children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311–330. <https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>

ANEXO

Anexo 1

Consentimento informado

Ex. mo(a) Encarregado(a) de educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, será desenvolvido, na sala do(a) seu (sua) educando (a), um trabalho de investigação no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada.

Pretendo, assim, realizar uma investigação centrada na área da Educação Física, que visa perceber o contributo do espaço exterior para o desenvolvimento integral da criança.

Para a concretização deste estudo, será necessário efetuar uma recolha de dados através de fotografias e vídeos para poder analisar os resultados. Estes registos são confidenciais e o anonimato das fontes será sempre assegurado.

Verho, por este meio solicitar a sua autorização para que o (a) seu (sua) educando (a) participe neste projeto, consentindo a recolha de dados acima referidos. Encontro-me ao dispor para prestar quaisquer esclarecimentos que julgar necessários.

Desta forma, solicito o preenchimento e devolução do presente formulário. Agradeço, desde já, a disponibilidade e colaboração.

Viana do Castelo, 05 de novembro de 2021

A Mestranda,
Bruna Almeida.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Encarregado de Educação do/a aluno/a _____, autorizo o uso de imagens para fins académicos das alunas estagiárias Bruna Almeida e Raquel (a). O estágio irá decorrer até ao dia 27 de janeiro, todas as segundas, terças e quartas, e será necessário tirar fotos das atividades implementadas para o relatório de estágio, do mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Agradecemos a sua colaboração.

Assinatura do Encarregado de Educação