



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

(re)Descobrir o espaço exterior na Educação Pré-Escolar: por onde começar?

Aléxia da Silva Cavalheiro



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Aléxia da Silva Cavalheiro

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

(re)Descobrir o espaço exterior na Educação Pré-Escolar: por onde
começar?

Trabalho orientado sob a orientação da

Doutora Margarida Alves
Doutora Joana Oliveira

novembro 2022

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o meu percurso académico, várias foram as pessoas que me apoiaram, incentivaram e contribuíram para a concretização deste meu objetivo. Quero, desde já, agradecer a todos que acreditaram em mim e que me acompanharam ao longo desta etapa da minha vida.

Quero agradecer, em primeiro lugar, ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo, nomeadamente à Escola Superior de Educação.

Às minhas orientadoras, Margarida Alves e Joana Oliveira, pela disponibilidade, incentivo, carinho, atenção, mas, acima de tudo, pelos ensinamentos transmitidos. Foi um caminho que sem vocês não seria possível realizar, muito obrigada.

A todos os Professores que se cruzaram no meu caminho e que contribuíram para o meu crescimento. À Educadora Cooperante, Professora Cooperante e todas as Técnicas Operacionais de Educação por me receberem de uma forma tão acolhedora, pela orientação prestada e pelos ensinamentos transmitidos que, certamente, serão uma mais-valia no meu futuro profissional.

A toda a minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão, que sempre me apoiaram incondicionalmente e me fizeram acreditar que tudo isto era possível. Agradeço também pelo vosso esforço, pois sem vocês nada disto seria possível.

Ao meu namorado, por estar sempre a meu lado em todos os momentos, por me ajudar em tudo aquilo que precisei, por todos os incentivos, por acreditar em mim e nas minhas capacidades, por nunca me deixar desistir e, acima de tudo, por toda a sua paciência e amor.

Às minhas amigas que sempre me apoiaram e incentivaram ao longo deste meu percurso.

Por fim, agradeço a todas as crianças que fizeram parte deste meu caminho. Obrigada por me deixarem contribuir para o vosso crescimento e por todos os momentos passados, vão ter sempre um lugar no meu coração.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. O trabalho investigativo contou com a participação de um grupo de crianças em idade Pré-escolar e focou-se na caracterização do espaço exterior de um Jardim de Infância com o intuito de, posteriormente, fazer uma reflexão sobre as suas potencialidades e seus contributos para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Desta forma, foram definidos três objetivos para o trabalho de investigação: (a) caracterizar o espaço exterior de uma instituição pública de ensino de Educação Pré-escolar; (b) conhecer as ideias das crianças para melhorar o espaço exterior; e (c) elaborar e implementar um plano de intervenção no espaço exterior com base na avaliação inicial e nas ideias das crianças. A metodologia utilizada foi qualitativa, interpretativa e descritiva, tendo sido utilizados como instrumentos de recolha de dados a Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior (Bento, 2020), a observação, os registos fotográficos e audiovisuais, os registos das crianças e a entrevista de grupos focais. A análise dos dados permitiu caracterizar o espaço exterior e concluir que este apresenta algumas das condições necessárias para a concretização das potencialidades pedagógicas de brincar no espaço exterior, ainda que a pontuação global dos itens avaliados não seja muito elevada (61,6%). Permitiu, também, evidenciar aspetos com pontuação mais baixa, como a acessibilidade (42,8%), a aparência global e identidade e a dimensão (50%), e de pontuação mais elevada, como o estilo do adulto e rotinas (77%), a manutenção e segurança e oportunidades de ação (75%). Face aos dados recolhidos foi definido e implementado um plano de melhoria que procurou dar resposta a algumas das lacunas encontradas, não esquecendo as ideias das crianças, como, por exemplo, a criação de um laboratório para a exploração de elementos da natureza e pintura de jogos no recreio. Estas atividades permitiram explorar diversos elementos da natureza e mostraram motivar as crianças para a aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Espaço Exterior; Natureza; Brincar e aprender na Natureza.

ABSTRACT

This report was developed in the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice of the master's degree in Pre-school Education and Primary School Education of the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo. The investigative work included the participation of a group of pre-school children and focused on the characterization of the outdoor space of a kindergarten to later reflect on its potential and its contribution to the development of significant learning. Thus, three objectives were set for this research study: (a) to characterise the outdoor space of a public pre-school education institution; (b) to identify the children's ideas for improving the outdoor space; and (c) develop and implement an intervention plan for the outdoor space based on the initial assessment and the children's ideas. The methodology used was qualitative, interpretative and descriptive, and the instruments used for data collection were the Grid for Observing Outdoor Spaces in Early Childhood Education: GO-Exterior (Bento, 2020), observation, photographic and audiovisual records, children's records and focus group interviews. Data analysis allowed us to characterize the outdoor space and conclude that it presents some of the necessary conditions for the realization of the pedagogical potential of playing in the outdoor space, although the overall score of the items assessed is not very high (61.6%). It also allowed us to highlight aspects with lower scores, such as accessibility (42.8%), overall appearance and identity and size (50%), and higher scores, such as adult style and routines (77%), maintenance and safety and opportunities for action (75%). Given the data collected, an improvement plan was defined and implemented that sought to address some of the gaps found, not forgetting the children's ideas, such as, for example, the creation of a laboratory for the exploration of elements of nature and painting games in the playground. These activities allowed us to explore several elements of nature and proved to motivate children to learn.

Keywords: Preschool Education; Outdoor; Nature; Playing and learning in Nature.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT.....	iii
ÍNDICE.....	iv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
ÍNDICE DE TABELAS.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS.....	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA ...	2
Caracterização do contexto Educativo de Educação Pré-Escolar	3
Caracterização do meio e do agrupamento	3
Caracterização do JI e sala	4
Caracterização do grupo.....	10
Percurso de Intervenção Educativa	12
Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
Caraterização do Agrupamento/Escola	17
Caracterização da sala de aulas, rotinas e horário	17
Caraterização da turma	19
Percurso de Intervenção Educativa	20
CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	25
Contextualização e pertinência do estudo	26
Fundamentação teórica.....	28
Afinal o que é brincar?	28
Qual a importância dos espaços exteriores?	30

Porquê contactar com a natureza?	32
Podem existir salas de aula ao ar livre?	34
Como transformar os espaços exteriores em espaços de aprendizagem na Educação Pré-escolar?	37
Metodologia.....	41
Opções metodológicas	41
Participantes	42
Métodos e instrumentos de recolha de dados.....	43
Observação	43
Grelha de observação	44
Registos fotográficos/audiovisuais	45
Registos das crianças	46
Grupos Focais.....	47
Calendarização do estudo	48
Procedimentos de análise de dados	49
Apresentação e discussão dos resultados	51
Análise da caracterização do espaço exterior	51
Apresentação e análise das atividades desenvolvidas	72
1.ª Fase – Planeamento.....	72
2.ª Fase – Construção	77
3.ª Fase – Exploração.....	79
Análise da discussão dos grupos focais	94
Considerações finais	99
Conclusões	99
Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras	102
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	103

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
---	------------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Organização da sala de atividades	7
Figura 2 Área da leitura.....	7
Figura 3 Área das construções	8
Figura 4 Área dos jogos de mesa	8
Figura 5 Área da casinha	9
Figura 7 Criança a trepar à árvore.....	60
Figura 8 Gráfico de caracterização geral do espaço obtido através da utilização da grelha GO-Exterior (Bento, 2020).....	64
Figura 9 Realização das pinturas no chão	69
Figura 10 Bancos de jardim após a pintura.....	70
Figura 11 Resultado final das pinturas no chão	70
Figura 12 Toldo colocado no espaço exterior	71
Figura 13 Planeamento do laboratório	75
Figura 14 Desenhos do laboratório.....	76
Figura 15 Construção e decoração dos materiais.....	77
Figura 16 Materiais construídos	78
Figura 17 O nosso laboratório.....	78
Figura 18 Exploração da lama	80
Figura 19 Elaboração das máscaras de lama	81
Figura 20 Máscaras de lama realizadas pelas crianças	81
Figura 21 A minhoca.....	82
Figura 22 Laboratório.....	83
Figura 23 Exploração do laboratório.....	84
Figura 24 Elaboração de lama	84
Figura 25 Construção do minhocário	87
Figura 26 Colocação da terra no minhocário	88
Figura 27 Crianças a apanhar as minhocas	89
Figura 28 Exploração das minhocas com lupas.....	89
Figura 29 Exploração do comportamento da minhoca	90
Figura 30 Inauguração do minhocário	91
Figura 31 Registo das atividades.....	91

Figura 32 Alguns dos desenhos elaborados	92
Figura 33 Recolha de amostras de solo	93
Figura 34 Exploração do solo	94
Figura 35 Atividades que as crianças mais gostaram de realizar	95
Figura 36 Atividades que as crianças menos gostaram de realizar	97

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Horário de funcionamento do JI.....	4
Tabela 2 Caracterização detalhada do grupo de crianças	10
Tabela 3 Horário da turma	19
Tabela 4 Caracterização dos alunos.....	19
Tabela 5 Calendarização do estudo	48
Tabela 6 Aparência global e identidade (Bento,2020)	51
Tabela 7 Dimensão (Bento, 2020).....	53
Tabela 8 Acessibilidade (Bento,2020).....	54
Tabela 9 Manutenção e segurança (Bento,2020).....	56
Tabela 10 Oportunidades de ação (Bento,2020).....	58
Tabela 11 Estilo do adulto e rotinas (Bento, 2020)	61
Tabela 12 Calendarização das atividades desenvolvidas.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

EC – Educadora Cooperante

EE – Educadora Estagiária

ELI – Equipa de Intervenção Precoce

EPE – Educação Pré-escolar

Jl – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Professora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, mais especificamente na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, desenvolveu-se o presente relatório. Ao longo de todo o relatório é descrito todo o meu percurso nos diferentes contextos, assim como, apresentado e descrito o trabalho de investigação desenvolvido em contexto de Educação Pré-escolar.

No que respeita à sua organização, este relatório encontra-se dividido em três capítulos intitulando-se da seguinte forma: Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada, Trabalho de Investigação e Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada.

No primeiro capítulo, apresenta-se a caracterização dos contextos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, fazendo-se uma descrição do meio local, do agrupamento, da escola, de ambos os grupos de crianças, das salas de aula e das respetivas rotinas. Para além disso, apresenta-se o percurso de intervenção educativa em ambos os contextos.

No segundo capítulo apresenta-se todo o trabalho investigativo que foi desenvolvido. Este capítulo é composto pela contextualização e pertinência do estudo onde podemos encontrar os objetivos definidos para o trabalho investigativo; pela fundamentação teórica, que sustenta a temática abordada e todo o trabalho de investigação; pela metodologia, onde se apresentam as opções metodológicas, os participantes e as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a calendarização e os procedimentos de análise de dados; pela apresentação e discussão dos dados recolhidos; pelas conclusões, limitações do trabalho investigativo e sugestões para futuras investigações.

No terceiro e último capítulo, é apresentada uma reflexão global relativamente às práticas desenvolvidas nos contextos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

**CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste capítulo é apresentada a caracterização dos contextos educativos e o percurso de intervenção educativa onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES). O capítulo está dividido em duas partes, a primeira diz respeito ao contexto de Educação Pré-Escolar e a segunda ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Caracterização do contexto Educativo de Educação Pré-Escolar

Neste subcapítulo é apresentada a caracterização do contexto de Educação Pré-escolar (EPE) onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e, de seguida, o percurso de intervenção educativa.

Caracterização do meio e do agrupamento

O distrito de Viana do Castelo localiza-se geograficamente na região norte de Portugal continental, tendo uma área territorial de 318,6 km² onde estão contempladas 27 freguesias onde residem, segundo os censos de 2021 (Instituto Nacional de Estatística, 2021), 85.864 habitantes.

Viana do Castelo é conhecida essencialmente pelo coração de Viana e pela tão célebre Romaria da Senhora d'Agonia, no entanto, podemos encontrar muitos outros monumentos que marcaram a história do distrito e que são também emblemáticos, tais como, o castelo, o museu do traje e o Santuário de Santa Luzia. Para além disso, é possível encontrar uma variedade de espaços verdes que permitem aos habitantes descontrair e contemplar uma beleza única. Este concelho promove também a prática de estilos de vida saudável, possuindo diversas ecovias, ecopistas, passadiços, para que assim as pessoas possam desfrutar dos benefícios e da beleza que a natureza tem para nos oferecer.

O Jardim de Infância (JI) onde se realizou a PES no 1.º semestre está inserido num agrupamento de escolas pertencente a uma freguesia do distrito de Viana do Castelo que possui escolas dos diferentes níveis de ensino, oferecendo assim formação desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário. No que respeita à EPE o agrupamento de escolas conta com nove JI, em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com onze

escolas, três escolas que detêm o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e uma escola de Ensino Secundário. A freguesia onde se situa o JI está a sul de Viana do Castelo, apresenta uma área territorial de aproximadamente 9,12 km² e é habitada por cerca de 2257 pessoas (Instituto Nacional de Estatística, 2021). Os setores laborais que predominam nesta freguesia são a agricultura, o comércio e a indústria. A nível do património apresenta vários monumentos e, culturalmente patenteia várias associações.

Caracterização do JI e sala

O JI é constituído por um edifício, para além deste existe um outro edifício inserido no mesmo espaço que se destina ao 1.º CEB, no entanto, apesar de serem ciclos de ensino distintos existem espaços comuns a ambos, nomeadamente, o espaço exterior e a cantina.

O horário de funcionamento do JI (*Tabela 1*) está organizado da seguinte forma: das 7h45min até às 9h é feita a receção às crianças, seguidamente e até ao 12h dá-se o período de componente letiva da parte da manhã, depois entre o 12h e a 13h30 decorre a hora de almoço, e o período letivo da tarde realiza-se até às 15h30min. Posteriormente existem as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) que funcionam até às 18h30min.

Tabela 1

Horário de funcionamento do JI

Horário	Rotina
7h45min – 9h	Receção
9h – 12h	Componente letiva
12h– 13h30min	Hora de almoço
13h30min – 15h30min	Componente letiva
15h30min – 18h30min	AAF

No que diz respeito ao espaço exterior, podemos encontrar um espaço vasto e rico em zonas verdes onde as crianças podem estar em contacto com a Natureza e manipular diversos elementos, tais como, paus, folhas, árvores, pedras, etc. No espaço exterior podemos ainda encontrar um parque infantil que disponibiliza alguns

brinquedos, tais como, escorrega, um sobe e desce, brinquedos de mola e algum espaço para as crianças brincarem livremente.

Relativamente ao espaço interior, podemos encontrar um *hall* de entrada, três salas destinadas à atividade letiva (com casa de banho no interior de cada uma delas), uma cozinha, um refeitório, a sala das AAAF, três salas de arrumos, três casas de banho, uma sala para as Educadoras e um ginásio que se localiza no edifício do 1.º CEB.

A comunidade escolar do JI era constituída por sessenta e nove crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos (distribuídas pelas três salas), pelo corpo docente que integrava três Educadoras de Infância, uma Professora de Música, um Professor de Educação Inclusiva e uma Professora da ELI (Equipa Local de Intervenção) e pelo corpo não docente que contava com seis auxiliares, duas cozinheiras e duas auxiliares de cozinha.

As rotinas são de extrema importância para a criança, pois estas garantem-lhes uma certa segurança no tempo em que estão fora de casa, sendo que as ajuda a antecipar cada momento do dia. O facto de as rotinas serem um processo repetitivo permitem não só que a criança se sinta segura e confortável, como lhes permite melhorar as competências que ainda estão em fase de desenvolvimento, contudo, estas devem ser sempre adaptadas às necessidades e interesses que as crianças manifestam (Post & Hohmann, 2011). É através das vivências rotineiras que a criança começa a ter uma maior noção e compreensão do tempo (Silva et al., 2016).

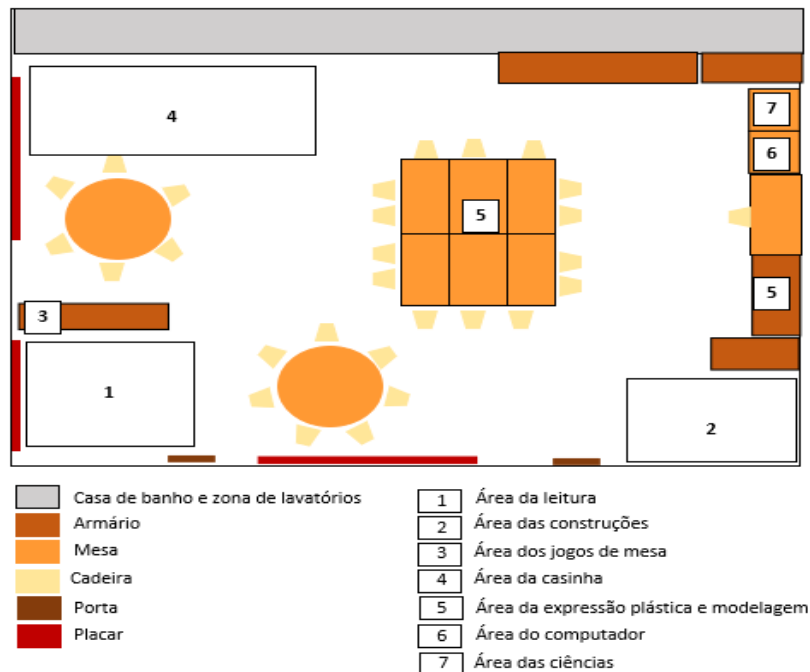
Na sala as rotinas iniciavam-se com a canção do bom dia “O Recreio da Anita - Amigos do Coração” da autoria de Espacial Música, posteriormente o ajudante do dia procedia ao preenchimento dos quadros partilhados de grupo, sendo estes, o quadro das presenças, o quadro do tempo (estação do ano, estado do tempo, dia do mês e temperatura) e o quadro de tarefas. Depois das rotinas, e até às 10h, decorria um momento de atividades orientadas pela Educadora Cooperante (EC) ou então um momento de exploração das diversas áreas (área da leitura, área das construções, área dos jogos de mesa, área da casinha, a área da expressão plástica e modelagem, a área do computador e a área das ciências), para posteriormente fazerem a pausa para o lanche. Terminado o lanche, as crianças tinham um momento de brincadeira livre no

espaço exterior ou na sala. Por volta das 11h45min as crianças dirigiam-se para o refeitório onde realizavam a sua refeição e quando terminavam iam para o espaço exterior brincar até à 13h30min. A esta hora retomavam a componente letiva da parte da tarde que decorria até às 15h30min. Quando terminava o momento de atividade letiva algumas crianças iam para casa, no entanto, outras permaneciam na escola nas AAAF até que alguém os viesse buscar.

Segundo Silva et al. (2016) “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26). Desta forma, a organização da sala deve ser feita pensando nas aprendizagens que vai proporcionar à criança tendo sempre em consideração os seus interesses e necessidades. O modelo *High Scope*, tendo em consideração teorias de Piaget (1989), refere que as interações que o sujeito cria com o meio que o rodeia contribuem para o seu desenvolvimento. Este modelo, apresenta indicações relativamente à organização do espaço e do tempo e ao currículo e sua respetiva aplicação (Hohmann & Weikart, 2011). Refere que o espaço deve ser atraente; deve estar dividido em áreas de interesse, de forma a proporcionar e encorajar a criança a atividades distintas; os materiais das áreas de interesse devem estar visíveis e de fácil acesso à criança; as áreas de interesse devem ser flexíveis de forma a serem facilmente adaptadas aos interesses e necessidades da criança; o número de materiais disponíveis deve ser abundante; os materiais e objetos devem ser familiares à criança (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, a sala onde realizei a PES era constituída por sete áreas, tal como podemos ver na Figura 1, sendo estas, a área da leitura, a área das construções, a área dos jogos de mesa, área da casinha, a área da expressão plástica e modelagem, a área do computador e a área das ciências. As áreas de interesse são de extrema importância para a criança, uma vez que contribuem para que esta manifeste iniciativa e autonomia e que, para além disso, estabeleça relações com o próximo (Hohmann & Weikart, 1997).

Figura 1

Organização da sala de atividades



A área da leitura (Figura 2) era composta por uma mesa com duas cadeiras, um pequeno sofá, um móvel com livros, um fantocheiro e um móvel com algumas folhas, lápis de carvão, borrachas e alguns carimbos com a representação das letras. O contacto com os livros é essencial pois é através da sua exploração e manuseamento que as crianças descobrem o prazer da leitura (Silva et al., 2016). Nesta área podemos encontrar diversos livros disponíveis à criança, que lhe permitem um livre manuseamento e exploração.

Figura 2

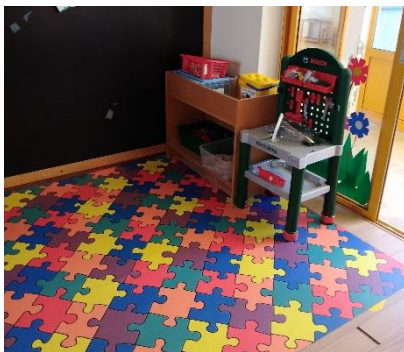
Área da leitura



A área das construções (Figura 3) era composta por diversos e distintos materiais, tais como, legos, blocos, uma oficina, caixas com carros, caminhões, barcos e aviões, caixas com animais e pistas de encaixe de madeira. Esta é uma área que permite que a criança desenvolva competências associadas à motricidade fina e à matemática (raciocínio), através da manipulação dos materiais disponíveis, no entanto, permite também que desenvolva a sua criatividade nas construções que concretiza.

Figura 3

Área das construções



A área dos jogos de mesa (Figura 4) situa-se entre a área da leitura e a área da casinha e era composta por um móvel onde estavam disponíveis vários jogos, tais como, puzzles, jogos de rimas, jogos de construção magnéticos, jogos de memória e blocos lógicos. As crianças podiam explorar os jogos individualmente ou em grupos, dirigindo-se a uma das mesas da sala para o fazer.

Figura 4

Área dos jogos de mesa



A área da casinha (Figura 5) permite à criança estar envolvida em situações de faz de conta uma vez que é nesta que elas imitam situações do seu quotidiano ou situações imaginárias. O “faz de conta” ou jogo dramático é fulcral no desenvolvimento de várias competências da criança, mais concretamente, no desenvolvimento social e emocional, para além disso, ajuda a criança a descobrir-se e a descobrir o mundo que a rodeia, contribui para o aumento da comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções e na gestão de conflitos entre as crianças (Silva et al., 2016). O espaço da casinha possibilita às crianças o desenvolvimento de uma imagem mais concreta do mundo que a rodeia, uma vez que proporciona a representação de diferentes papéis sociais (Hohmann & Weikart, 1997). Nesta área estavam definidas duas zonas distintas, a cozinha e o quarto. Os materiais disponíveis em ambas as zonas procuravam ser o mais semelhante da realidade, sendo que alguns deles eram materiais reais. Na cozinha existiam armários onde encontrávamos loiça, panelas e talheres, uma mesa de refeição, alguns alimentos de plástico, um carrinho de compras, um micro-ondas, um fogão e um carrinho com material de limpeza. No quarto tinha uma cama, uma mesa de cabeceira, um berço, várias bonecas, um carrinho de bonecas, um ferro e uma tábua de engomar e um estendal.

Figura 5

Área da casinha



A área da Expressão Plástica e Modelagem permite à criança desenvolver competências como a motricidade fina e criatividade através de técnicas como o desenho, a modelagem, o recorte, a colagem e a pintura. Todos os materiais disponíveis para as criações das crianças estavam devidamente arrumados num armário, onde

podíamos encontrar folhas, lápis, marcadores, tesouras, cola, plasticina e alguns acessórios para brincar. A Educação Artística permite à criança exprimir-se, comunicar e representar o mundo que a rodeia através de diversas maneiras distintas, desta forma, e nas Artes Visuais, é essencial disponibilizar à criança uma diversidade de materiais para que esta os explore e se expresse (Silva et al., 2016).

A área do computador, tinha uma mesa onde estava disponível um computador e colunas, onde a criança pode jogar alguns jogos que lá estão instalados, colocar música, ver vídeos, assim como proceder a pesquisas com o auxílio da educadora.

A área das ciências era composta por um microscópio, caixas de observação e lupas de observação.

Caracterização do grupo

O grupo é predominantemente composto por crianças do sexo feminino, sendo estas um total de 16 e as restantes 9 crianças são do sexo masculino, sendo um grupo com 25 crianças no total. No que respeita às idades este é um grupo heterogéneo existindo crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (*Tabela 2*).

Tabela 2

Caracterização detalhada do grupo de crianças

Idade \ Sexo	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
3 anos	5	2	7
4 anos	3	3	6
5 anos	7	4	11
6 anos	1	0	1
Total	16	9	25

Focando as competências das crianças nas diversas áreas de conteúdo, é possível constatar que é um grupo heterogéneo, não só nas idades, como também nos interesses e competências adquiridas/desenvolvidas.

As áreas de conteúdo que podemos identificar, de acordo com as Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (OCEPE), são as seguintes: área de Formação Pessoal e Social, área do Conhecimento do Mundo e a área da Expressão e Comunicação (Silva et al., 2016).

Relativamente à área de Formação Pessoal e Social era notória, a nível da formação pessoal, em algumas crianças, a falta de autonomia na realização de algumas atividades e nas rotinas diárias, para além disso, e no que diz respeito à formação social verifica-se que estas são tímidas/reservadas aquando da realização das atividades e até mesmo nas interações com os colegas. As crianças mais novas manifestam ainda alguma dificuldade no cumprimento das regras, anteriormente negociadas em grande grupo, porém as crianças de quatro, cinco e seis anos já o fazem sem qualquer tipo de problema. As relações estabelecidas entre o grupo são maioritariamente pacíficas, sendo as situações de conflito pouco frequentes.

A área do Conhecimento do Mundo é uma das áreas prediletas das crianças, uma vez que estas manifestam bastante interesse em atividades desenvolvidas no espaço exterior e que envolvam a natureza e a sua exploração, como por exemplo, explorar e brincar com terra, areia, paus, pedras e folhas. Demonstram para além do referido anteriormente, interesse e curiosidade pelas atividades experimentais.

A área de Expressão e Comunicação divide-se nos seguintes domínios: Educação Física, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Educação Artística. No domínio da Educação Física, as crianças manifestam interesse nos jogos de grupo/equipas que impliquem movimento, ou seja, de carácter motor. Para além disso, gostam de atividades que incluam o material de Educação Física, como arcos, bolas, cordas, paraquedas, etc, para que os possam manipular e explorar. As crianças mais novas apresentam dificuldades em alguns movimentos, enquanto a maioria do grupo restante já tinha esses mesmos movimentos bem desenvolvidos. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, existem dificuldades por parte das crianças na construção frásica, na articulação de algumas palavras e na conjugação de verbos. Para além disso, algumas crianças manifestavam dificuldade em expressar a sua opinião ou dialogar aquando dos momentos de atividade orientada sendo necessário o constante incentivo do adulto para as mesmas intervirem. No domínio da Matemática, as crianças já têm adquirido o sentido de número, sendo que as mais velhas já conhecem e identificam uma sequência maior de números relativamente às crianças mais pequenas. O domínio da Educação Artística encontra-se dividido em quatro subdomínios, sendo estes, as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança. No subdomínio

das Artes Visuais as crianças manifestam bastante interesse, nomeadamente, na modelagem, pintura e desenho, no entanto, algumas crianças ainda demonstram alguma dificuldade no manuseamento dos diferentes instrumentos, sendo necessária a intervenção do adulto. No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, as crianças mais velhas mostram-se mais desinibidas, quando, por exemplo têm que proceder à dramatização de uma história lida pela Educadora, no entanto as crianças mais novas mostram-se fora da zona de conforto e bastante desconfortáveis e inibidas. Porém, ao observar os momentos de brincadeira livre é possível verificar que o “faz de conta” /jogo simbólico são bastante utilizados pelas crianças, mais precisamente, na área da casinha, onde reencarnam uma personagem/papel social e imitam situações reais e imaginárias. Nos subdomínios da música e da dança, o grupo mostra bastante interesse e adere com muito empenho e entusiasmo ao longo das atividades propostas e mesmo em momentos de brincadeira livre exploram estes subdomínios, criando músicas e coreografias autonomamente ou em grupos.

Percurso de Intervenção Educativa

O percurso da intervenção educativa no pré-escolar decorreu num período de catorze semanas, sendo que as primeiras três semanas foram de observação e as restantes de implementação, alternando com o par pedagógico. A implementação realizava-se de segunda-feira a quarta-feira, porém, houve duas semanas intensivas, onde a prática de implementação decorreu ao longo de toda a semana.

As três semanas de observação foram fulcrais para a adaptação do grupo de crianças à presença das Educadoras Estagiárias (EE), serviram também para perceber as rotinas e toda a sua dinâmica, conhecer o grupo de crianças e identificar as suas áreas de interesse para que, futuramente, pudesse ir ao encontro das suas preferências. Para além do referido anteriormente, foi possível observar as metodologias de trabalho utilizadas pela EC.

Na primeira semana de implementação foi abordada a reutilização de materiais transformando-os noutros objetos, em articulação com o tema do S. Martinho. Para isso explorámos diferentes áreas e domínios, tais como, a área de expressão e comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, domínio da educação artística, domínio da educação física) e a área do

conhecimento do mundo. Nesta semana de implementação o principal objetivo era sensibilizar o grupo de crianças para a reutilização de materiais, podendo transformá-los e atribuir-lhes novos significados e funções. Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças ouviram uma história sobre caixas que eram transformadas em brinquedos pelas personagens da história, e um poema sobre a lenda de S. Martinho e, posteriormente, procederam à identificação de rimas presentes. No domínio da matemática, as crianças compararam e ordenaram objetos (caixas de papelão), por ordem crescente e decrescente, e localizaram esses mesmo objetos no espaço utilizando conceitos de orientação espacial. No domínio da educação artística, no subdomínio das artes visuais, as crianças procederam à transformação das caixas de papelão noutras criações, desenvolvendo capacidades expressivas e criativas e técnicas como o recorte, a colagem e a pintura. Para além disso, transformaram os pacotes de leite num suporte para colocar as castanhas aquando do magusto. Na área de conhecimento do mundo, as crianças recordaram e exploraram a Lenda de São Martinho, assim como, ficaram a conhecer um pouco mais sobre a origem da castanha. Na área de expressão e comunicação, no domínio da educação física foram desenvolvidas através de coreografias e circuitos várias habilidades motoras de manipulação (lançar, agarrar, pontapear), de locomoção (correr e saltar), de orientação espacial e lateralidade. Todas as atividades desenvolvidas foram planificadas tendo em consideração as diferentes faixas etárias das crianças, porém, aquando da sua realização, houve atividades em que as crianças de faixa etária menor precisaram de mais auxílio, mais concretamente, na atividade de transformação das caixas de papelão, pois, para além de não apresentarem tantas ideias do que fazer, também apresentavam alguma dificuldade na manipulação de objetos de recorte, pintura e colagem.

Na segunda semana de implementação foi abordada a temática da separação de resíduos. Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças ouviram uma história alusiva ao tema, seguindo-se um momento de diálogo. Trabalharam também os diferentes segmentos orais que constituem as palavras, identificando o radical, de forma a identificar palavras da mesma família e, posteriormente, criar novas famílias de palavras. No domínio da educação artística, no subdomínio das artes visuais, as crianças procederam à

construção de ecopontos. No domínio da educação física, realizaram um jogo alusivo à separação do lixo, no qual desenvolveram movimentos que implicavam deslocamentos e perícias e manipulações. Na área de conhecimento do mundo, abordámos a importância da separação do lixo e de comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente e realizaram uma atividade experimental sobre flutuação. Para além do referido anteriormente, foram realizadas atividades associadas ao trabalho investigativo, onde as crianças num momento de diálogo, argumentaram e apresentaram as suas ideias relativamente ao que gostavam de construir no espaço exterior. A semana debruçou-se sobre um tema bastante importante ao qual a maioria das crianças apresentava conhecimentos prévios em relação ao tema e aquando da realização das atividades isso foi notório. Algumas das atividades tornaram-se um pouco complexas para as crianças mais novas devido à falta de conhecimento e à complexidade do tema, sendo necessário encontrar, no momento, estratégias que as envolvessem de igual modo e que contribuíssem para a sua aprendizagem.

A terceira semana de implementação diz respeito à semana intensiva, ao longo da qual se iniciaram os preparativos para a época natalícia. Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças ouviram uma história, seguindo-se um momento de diálogo. No domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais, as crianças construíram enfeites de estrelas para decorar o pinheiro de Natal da escola e construíram um globo natalício para oferecer aos pais. No domínio da educação física, as crianças realizaram enfiamentos para decorar o enfeite da estrela de Natal, desenvolvendo a sua motricidade fina. No domínio da matemática trabalhámos a unidade de medida, gramas, através da pesagem de ingredientes para a confeção de bolachas. Na área do conhecimento do mundo, realizaram uma atividade experimental sobre tensão superficial partindo de uma estrela feita com palitos, confeccionaram bolachas enquanto abordaram conceitos das ciências (misturar, mistura homogénea, fermentar) e, por fim, abordaram a origem do Natal, assim como, as tradições e valores desta época. No âmbito do trabalho investigativo, e no que diz respeito às áreas desenvolvidas, na área de expressão e comunicação, no domínio da educação artística, mais concretamente, no subdomínio

das artes visuais as crianças procederam ao planeamento, através do desenho, do laboratório na natureza, perspectivado por eles numa fase anterior, e, para além disso, construíram alguns materiais laboratoriais para posteriormente colocar no laboratório. Na área de conhecimento do mundo, as crianças identificaram materiais laboratoriais.

Na quarta semana, não foi trabalhado um tema específico tendo sido dinamizadas diferentes atividades nas diversas áreas de conteúdo. Na área de conhecimento do mundo, as crianças identificaram alguns elementos da natureza através de um percurso sensorial, compreendendo e identificando as diferenças e semelhanças entre os diversos elementos. Ainda nesta área, realizaram uma atividade experimental relacionada com a densidade. Na área de expressão e comunicação, no domínio da matemática, exploraram os blocos lógicos, de forma a reconhecerem as diferentes formas geométricas, e descobrir e identificar os atributos dos blocos lógicos, para além disso, realizaram um jogo relacionado com os blocos lógicos que pressupunha desenvolver o raciocínio matemático. No domínio da educação artística, no subdomínio da música, as crianças ouviram uma música alusiva às formas geométricas. No domínio da educação física, realizaram alguns jogos que lhes permitiram executar diferentes formas de deslocamento, assim como, de controlo do corpo. Para finalizar a semana, as crianças, em conjunto com a EE, procederam à pintura de jogos no espaço exterior da escola, de forma a melhorar este espaço. Esta atividade está relacionada com o trabalho investigativo. As atividades desenvolvidas ao longo da semana foram realizadas tal como o planificado, no entanto, algumas crianças na realização do percurso sensorial ficaram mais apreensivas devido a estarem vendadas e não se sentirem seguras, porém após o incentivo e auxílio da EE, as crianças realizaram-no tendo no final gostado. As atividades relativas às pinturas de jogos no espaço exterior implicaram um maior auxílio às crianças de faixa etária menor que, apesar das dificuldades que apresentavam também queriam participar.

Na quinta semana, as atividades dinamizadas foram exclusivamente para o trabalho de investigação, uma das atividades foi não orientada, sendo de exploração livre do laboratório, e as outras foram orientadas. Numa delas as crianças construíram um minhocário, falaram sobre a anatomia das minhocas e realizaram uma atividade com as minhocas, na outra atividade as crianças deram continuidade às pinturas no

espaço exterior. As atividades anteriormente referidas estavam relacionadas com a área de conhecimento do mundo, o subdomínio das artes visuais e o domínio da educação física. As atividades desenvolvidas foram de grande interesse e empenho por parte das crianças. Ao contrário do que esperava todas as crianças se envolveram de uma forma bastante positiva. Em alguns momentos foi difícil gerir o grupo de crianças devido ao seu entusiasmo e à sua vontade de participar, no entanto, foram encontradas estratégias que contribuíram bastante para um melhor controlo do grupo.

Na última semana foram dinamizadas duas atividades, uma delas parte do trabalho investigativo e outro de carácter musical. Na atividade alusiva ao trabalho de investigação, foi trabalhada a área de conhecimento do mundo, através da exploração do solo. Para isso, as crianças recolheram amostras de solo, posteriormente, exploraram essa mesma amostra de forma a perceber a sua constituição. Na atividade musical, as crianças ouviram duas músicas e marcaram o ritmo das mesmas com diferentes partes do corpo (palmas e pernas) e, posteriormente, tiveram ainda a oportunidade de utilizar diferentes instrumentos musicais para a marcação do ritmo das músicas anteriormente escutadas.

Em geral, faz-se um balanço bastante positivo, pois procurou-se sempre ir ao encontro dos interesses das crianças e teve-se sempre em consideração a questão da diferenciação pedagógica aquando da planificação das atividades. Para além disso, pretendeu-se trabalhar as diversas áreas em cada semana de forma a enriquecer as implementações e proporcionar aprendizagens diversificadas às crianças.

Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste subcapítulo é apresentada a caracterização do contexto de 1.º CEB onde decorreu a PES e, de seguida, o respetivo percurso de intervenção educativa.

Caraterização do Agrupamento/Escola

A escola onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada no 2.º pertence ao mesmo agrupamento do contexto de Pré-escolar, e tal como referi anteriormente, a sua oferta formativa inicia-se do Pré-escolar e tem continuidade até ao Ensino Secundário.

A escola tem dois pisos e é constituída por três salas de aulas, uma ludoteca, uma sala de professores, uma cozinha, um refeitório, cinco casas de banho e duas salas de arrumos.

O espaço exterior apresenta uma grande área e possui duas zonas distintas, mais concretamente, uma zona cimentada e outra zona de espaços verdes. A zona cimentada constitui a maior área do recreio, sendo muito maior que a zona de espaços verdes. Nesta zona cimentada podemos encontrar vários jogos desenhados no chão.

O corpo docente é constituído por três professoras do 1.º CEB, um professor de Educação Especial, uma professora de apoio, uma professora de inglês, duas assistentes operacionais, uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha. Esta escola é frequentada por alunos de idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade, dos diferentes anos de escolaridade, ou seja, do primeiro ao quarto ano.

Caracterização da sala de aulas, rotinas e horário

A sala de aula onde decorreu a PES apresenta uma boa luminosidade, pois possui janelas envidraçadas em dois lados da sala. Esta estava devidamente equipada com dois quadros, um de giz e outro de caneta, para além disso, possuía ainda quadros de cortiça onde eram expostos trabalhos realizados pelos alunos e cartazes com conteúdo educativo. A sala possuía dois armários de arrumos onde estavam organizados os manuais escolares, cadernos e materiais dos alunos. Este espaço contém ainda uma salamandra para aquecimento do ambiente. Como existem dois anos de escolaridade distintos, cada um deles possui uma organização diferente e esta disposição está organizada de forma que estejam de costas voltadas, ou seja, um ano de escolaridade

está virado para um lado da sala onde tem um quadro e o outro para o outro. No que diz respeito à organização/disposição das mesas, o quarto ano de escolaridade estava organizado em duas filas, enquanto o segundo ano estava organizado em U. A disposição do quarto ano de escolaridade permitia aos alunos uma aprendizagem cooperativa, pois era privilegiada a interação entre eles aquando da realização de tarefas, uma vez que as mesas estavam encostadas. A disposição do segundo ano de escolaridade, em U, permitia à Professora Cooperante (PC) uma melhor circulação para se deslocar até aos alunos e uma melhor visão sobre cada um deles. Para além disso, esta disposição é bastante favorável uma vez que potencia uma maior interação entre os alunos assim como momentos de discussão entre eles. A sala está organizada de acordo com a imagem que se segue (*Figura 6*).

Figura 6

Organização da sala de aula



Os grupos apresentam algumas rotinas diárias no início de cada uma das sessões, nomeadamente, a distribuição do material, cadernos diários, manuais e estojos, pelo ajudante do dia, sendo que, em cada uma das turmas existe uma criança que assume esse papel. Para além disso, uma outra rotina diária é a abertura da lição, onde escrevem o seu nome completo, a data e desenharam o estado do tempo. As crianças de uma das turmas escreve ainda o abecedário em letras maiúsculas e minúsculas e divide as linhas do caderno diário fazendo corresponder a essa divisão a respetiva fração.

O horário da turma (*Tabela 3*) estava organizado em dois períodos, o período letivo da manhã que se realizava das 9h ao 12h30m, existindo um intervalo das 10h30m até às 11h e o período letivo da tarde que começava às 14h30m e terminava às 16h. O intervalo do almoço realizava-se entre as 12h30m e as 14h30m.

Tabela 3

Horário da turma

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 10:00	Educação Física	Matemática	Educação Artística	Matemática	Português
10:00 – 10:30	Educação Artística				
10:30 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 11:30	Matemática	Português	O.C	Português	Matemática
11:30 – 12:30	Apoio ao estudo- 2.ºano		Estudo do Meio- 2.ºano		
	Inglês – 4.º ano		Inglês – 4.º ano		
12:30 – 14:30	Hora de almoço				
14:30 – 15:00	Português	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Educação Artística
15:00 – 15:30					
15:30 – 16:00			Apoio ao estudo	Educação Artística	

Caraterização da turma

A turma onde se realizou a PES era composta por 22 alunos, sendo que estes estavam distribuídos por dois anos de escolaridade distintos, na Tabela 4 é possível compreender a sua distribuição assim como o seu sexo.

Tabela 4

Caracterização dos alunos

Sexo Turma	Feminino	Masculino	Total
2.º ano	4	6	10
4.ºano	8	4	12
Total	12	10	22

Os alunos do 2.º ano tinham idades compreendidas entre os sete e os oito anos, e os alunos do 4.º ano entre os nove e os dez anos.

De todos os alunos da turma, apenas um, do 2.º ano de escolaridade, ingressou na instituição a meio deste ano letivo. Na turma não existia nenhum aluno identificado com necessidades educativas especiais, porém existiam crianças com algumas dificuldades de aprendizagem e com um ritmo de aprendizagem mais lento.

No que diz respeito à postura e comportamento dos alunos, estes eram assíduos e pontuais, apenas faltavam quando tinham consultas médicas ou quando estavam doentes.

A nível comportamental, os alunos tinham uma postura adequada ao contexto de sala de aula, e quando eram repreendidos por alguma situação menos positiva estes eram respeitadores e educados reconhecendo os seus erros e afirmando não os voltar a cometer.

A nível relacional a turma em geral mantinha relações positivas, procurava integrar sempre todos os alunos procuravam resolver os seus problemas entre eles, ou seja, sempre que entravam em conflito procuravam, em grande grupo, resolvê-lo tendo sempre em consideração a justiça e não as amizades.

Em geral, a turma era bastante participativa e empenhada nas tarefas propostas, demonstrando sempre vontade de aprender mais.

Percurso de Intervenção Educativa

O percurso da intervenção educativa no 1.º CEB que decorreu no âmbito da PES no 2.º semestre, realizou-se durante um período treze semanas, sendo as primeiras três semanas de observação e as restantes de implementação, alternando com o par pedagógico. A implementação realizava-se de segunda-feira a quarta-feira, porém, houve duas semanas intensivas, onde a prática de implementação decorreu ao longo de toda a semana.

As semanas de observação permitiram uma adaptação e conhecimento da turma, das suas dificuldades, áreas de interesse, especificidades de cada um dos alunos,

bem como o seu grau de desenvolvimento. Para além disso, foi possível compreender as rotinas, organização da turma, assim como, estratégias e dinâmicas de trabalho adotadas pela PC.

Todas as semanas de implementação foram planificadas tendo em consideração os conteúdos previamente fornecidos pela PC.

Na primeira semana de intervenção, na área de Matemática foram abordadas as tabuadas e multiplicações, no caso do 4.º ano como forma de consolidação, já o 2.º ano consolidou as aprendidas anteriormente e aprendeu novas tabuadas. Para isso, foram utilizados diferentes recursos, sendo um deles o material MAB. Na área do Português abordou-se a oralidade e escrita e a gramática. Os alunos criaram coletivamente uma narrativa, apresentando oralmente as suas sugestões, com base numa curta-metragem vista anteriormente. Atribuíram nomes às personagens da narrativa, e, posteriormente, partilharam sugestões acerca do enredo e, por fim, procederam à escrita coletiva. No que diz respeito à gramática, foi introduzida a temática alusiva aos verbos ao 2.º ano de escolaridade, através da utilização de materiais digitais. Na área de Estudo do Meio foram trabalhadas questões ambientais, relacionadas com a curta-metragem visualizada. Os alunos realizaram um desdobrável sobre a preservação do meio ambiente, onde escreveram alguns cuidados a ter para preservar o ambiente, em específico as florestas. Com esta atividade o objetivo foi sensibilizar os alunos para a importância da preservação do ambiente. Na disciplina de Educação Física trabalharam o bloco de perícias e manipulações e o de deslocamentos e equilíbrios através da realização de diferentes exercícios divididos em quatro postos. Realizaram exercícios como saltar, lançar e receber, deslocar-se mantendo o equilíbrio em cima de andas e fazer a cambalhota. Relativamente à área de Expressões Artísticas, realizaram as ilustrações para a narrativa criada, para isso utilizaram diferentes materiais de desenho e pintura.

Na segunda semana, na área de Matemática no domínio de números e operações foi trabalhada a leitura e escrita de números com os alunos do 2.º ano e no domínio da geometria e medida foram trabalhadas as pavimentações com os alunos do 4.º ano. Utilizou-se e explorou-se os blocos padrão para a criação de uma pavimentação. Na área do Português foi explorado um livro no qual os alunos

procederam à identificação dos seus elementos paratextuais e posteriormente foi realizado um jogo de gramática de identificação de verbos, nomes próprios e comuns, determinantes e conjugações verbais. Na área de Estudo do Meio foi abordado com os alunos do 2.º ano, no Bloco 3 - À descoberta do ambiente natural, o tema dos animais. Os alunos identificaram o seu tipo de revestimento, alimentação, modo de deslocação e reprodução. Os alunos do 4.º ano, no Bloco 3 - À descoberta do ambiente natural, exploraram os aspetos físicos de Portugal, identificaram as maiores elevações de Portugal, para isso assistiram a um vídeo sobre o tema e realizaram um desdobrável apenas com as principais serras de Portugal. Relativamente à área de Expressões Artísticas, iniciaram o presente para o Dia da Mãe.

Na terceira semana, na área de Matemática no domínio de números e operações foi trabalhada a resolução de problemas com ambos os anos de escolaridade. No domínio de geometria e medida os alunos do 2.º ano aprenderam o perímetro e procederam posteriormente à exploração do perímetro de objetos da sala de aula com as suas réguas e com fitas métricas. O 4.º ano abordou o metro quadrado e, posteriormente procederam, em grande grupo, à sua construção. Na área do Português foi explorada a obra “A maior flor do mundo” (2001), de José Saramago e realizada uma ficha de interpretação e gramática. Na área de Estudo do Meio foi abordado, no Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos, a origem dos materiais, onde identificaram a origem dos materiais e compararam e agruparam materiais segundo a sua origem. Relativamente à área de Expressões Artísticas foi abordada a importância da arte e explorado o pintor Vincent van Gogh, assim como uma das suas obras em específico, nomeadamente, “Os girassóis”. Posteriormente os alunos procederam à recriação da obra utilizando diversas técnicas e materiais.

Na quarta semana, na área de Matemática, os alunos procederam à resolução de problemas utilizando os algoritmos aprendidos. Na área do Português os alunos procederam à preparação da apresentação oral de um trabalho de pesquisa relacionado com as lendas e num outro momento apresentaram aos restantes colegas. Realizaram uma ficha com questões gramaticais. O 2.º ano tinha questões relacionadas com enumeração de antónimos, identificação de verbos, identificação e classificação de determinantes, flexão de género de nomes, já o 4.º ano tinha questões alusivas à

identificação de conjugações verbais, identificação de funções sintáticas (sujeito e predicado) e expansão e redução de frases. Na área de Estudo do Meio foi abordada a importância do património cultural (local e nacional), Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições - O passado do meio local, para isso exploramos diferentes lendas, analisando uma delas mais aprofundadamente. Exploramos ainda, no Bloco 3 - À descoberta do ambiente natural, aspetos físicos do meio local, mais especificamente a existência do ar e algumas das suas características. Para isso, realizamos algumas experiências com balões e seringas. E, após descobrir as características do ar conseguimos ajudar uma “andorinha a regressar até ao seu ninho”. Na área de Expressões Artísticas foi explorada outra obra do pintor Vincent van Gogh, nomeadamente, “A noite estrelada”, onde identificaram os elementos principais da obra e procederam à recriação da obra utilizando a técnica do giz em folha preta. Realizaram também uma banda desenhada sobre a lenda abordada.

Na quinta semana, na área de Matemática, os alunos do 2.º ano aprenderam o conteúdo relativo ao dinheiro. Para isso reconhecemos que Portugal faz parte da zona euro, identificamos as diferentes moedas e notas existentes, realizamos equivalências relacionando as barras de material *Cuisenaire* com as moedas, resolvemos problemas relacionados com o dinheiro e simulamos pagamentos e trocos com dinheiro de papel através de uma venda de obras de arte (criadas pelos alunos) numa galeria de arte previamente montada pela PE. Os alunos do 4.º ano realizaram uma ficha de resolução de problemas também sobre dinheiro. Realizaram um jogo sobre as tabuadas, nomeadamente, o Bingo das tabuadas, como forma de consolidação. Na área do Português foi explorado o livro “No meu coração pequenino” (2014), de Jo Witek e Christine Roussey e, posteriormente, os alunos refletiram sobre as suas emoções. Na área de Estudo do Meio foi abordado, no Bloco 1 - À descoberta de si mesmo, os alimentos saudáveis e não saudáveis através do jogo do preço certo, no qual os alunos tinham que agrupar os alimentos e posteriormente descobrir o seu preço. No final, num momento de debate compararam o preço dos alimentos saudáveis e dos não saudáveis. Ainda neste bloco exploramos o coração enquanto órgão vital e o seu funcionamento. Na área de Expressões Artísticas foi abordada e explorada a artista plástica Joana Vasconcelos e as suas obras. Foi ainda desenvolvido o projeto “Coração de Viana”, onde

os alunos, em dois grupos distintos, procederam à construção do coração de Viana utilizando apenas materiais reciclados. Os alunos moldaram ainda o seu coração utilizando plasticina, e posteriormente criaram um mobile com todos os corações.

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo refere-se ao trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da PES em contexto de EPE e está dividido em cinco partes. Na primeira parte é apresentada a contextualização e pertinência do estudo e os respetivos objetivos. Na segunda parte apresenta-se a fundamentação teórica do estudo, tendo como referência diversos autores. Na terceira parte é apresentada a metodologia adotada, assim como os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados. Na quarta parte os dados recolhidos sobre a implementação da grelha e atividades dinamizadas são apresentados e analisados. Na quinta e última parte surgem as conclusões e as limitações do estudo, assim como, recomendações para investigações futuras.

Contextualização e pertinência do estudo

O presente trabalho investigativo desenvolveu-se em redor do espaço exterior de um JI, de forma a caracterizar este espaço e a refletir sobre a importância deste para o desenvolvimento de brincadeiras e aprendizagens das crianças. Assim sendo, o presente trabalho investigativo foca-se na importância e contributo do espaço exterior no contexto de Educação Pré-Escolar para a aquisição e desenvolvimento de aprendizagens integrais.

O espaço exterior assume-se como um dos locais mais ricos para o desenvolvimento de competências por parte da criança, uma vez que oferece um conjunto de estímulos e experiências sensoriais que não podem ser proporcionadas no espaço interior (Erickson & Ernst, 2011; Bilton et al., 2017; Neto, 2020; Hanscom, 2021).

Atualmente verifica-se uma diminuição do contacto das crianças com o espaço exterior, tendo esta situação sido agravada pela Pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. Ao mesmo tempo, verifica-se um aumento do tempo dedicado às novas tecnologias (Neto, 2020). Tudo isto se reflete negativamente no desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais das crianças (Ferland, 2006; Finlay, B., & Arietta, 2016; Bilton et al., 2017).

Sendo este espaço um local que traz inúmeros benefícios para as crianças crescerem felizes e saudáveis, importa que este comece a ter a valorização que merece

junto dos profissionais da educação, famílias e toda a sociedade (Bilton et al., 2017; Ferland, 2006; Neto, 2020).

Enquanto foi realizada a PES, existia um projeto no JI que consistia na melhoria do espaço exterior com o objetivo de criar situações de aprendizagem novas para as crianças enriquecendo este espaço no que diz respeito às atividades que potencia. Assim, este estudo pretende definir, implementar e analisar um contributo para melhorar o espaço exterior. Desta forma, e tendo em consideração estes pressupostos, definiram-se os seguintes objetivos para o trabalho de investigação:

a) Caracterizar o espaço exterior de uma instituição pública de ensino de Educação Pré-escolar;

b) Conhecer as ideias das crianças para melhorar o espaço exterior;

c) Elaborar e implementar um plano de intervenção no espaço exterior com base na avaliação inicial e nas ideias das crianças.

De forma a dar cumprimento aos objetivos definidos, começou-se por fazer uma leitura crítica que fundamenta teoricamente a temática em estudo.

Fundamentação teórica

Neste subcapítulo é apresentada a fundamentação teórica referente ao tema em estudo. Para facilitar a compreensão do tema, este subcapítulo está organizado em quatro tópicos. O primeiro tópico é referente ao conceito de brincar. O segundo tópico diz respeito aos espaços exteriores, mais concretamente à sua importância. O terceiro tópico refere-se à importância do contacto com a natureza. O quarto tópico aborda as salas de aula ao ar livre. E, por fim, o quinto e último tópico fala da organização e estruturas que os espaços exteriores devem integrar e aborda este espaço enquanto espaço de aprendizagem.

Afinal o que é brincar?

Brincar tem sido um tema de bastante preocupação devido à desvalorização que tem sofrido ao longo dos últimos anos, assim como à sua importância no desenvolvimento integral da criança (Hanscom, 2021; Sarmiento et al., 2017; Neto, 2020). Brincar assume um papel de extrema importância na vida da criança, uma vez que é algo que lhe é inerente, manifestando-se como uma necessidade básica e também como um direito, que consta no 31.º artigo da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019). Para além da Convenção sobre os Direitos da Criança, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) manifestam também uma preocupação crescente com uma educação de qualidade e apresentam como objetivo garantir a todos o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, promovendo ricas e diversificadas oportunidades de aprendizagem (United Nations, 2022).

Brincar é uma forma de expressão exercida pela criança, tornando-se, desde muito cedo, a sua “linguagem primária” (Ferland, 2006). Este caracteriza-se como uma ação livre, autodirigida, prazerosa e desafiante que oferece as condições necessárias para que as crianças sejam capazes de superar anseios e medos e permite-lhes, ainda, uma evolução de habilidades e saberes. É, então, a brincar que a criança sente prazer, que cria e experiencia situações imaginárias, que descobre o mundo que a rodeia, que se adapta ao meio, que desenvolve o espírito de sobrevivência, que é confrontada com o inesperado, que se descobre a si própria e que desenvolve um conjunto de habilidades e competências (cognitivas, sociais, físicas e emocionais) essenciais que lhe

serão imprescindíveis para a fase da vida adulta (Ferland, 2006; Kishimoto, 2010; Thomas & Harding, 2011; Neto, 2020; Hanscom, 2021).

Ferland (2006) salienta que qualquer criança quando brinca não tem como objetivo aprender, porque para ela brincar é brincar e a mesma brinca para brincar e não para aprender, porém, ao brincar a criança está a adquirir e a desenvolver diversas aprendizagens, ainda que esta não seja capaz de racionalmente compreender que aprende enquanto está a brincar.

O brincar não deve ser visto apenas como uma forma de passar o tempo ou como uma forma de diversão, deve sim ser encarado como uma aprendizagem para a fase adulta. O brincar sem restrições e sem intervenção do adulto é a maior oportunidade educativa que podemos proporcionar às crianças, pois sem o controlo do adulto são-lhes dadas mais oportunidades, assim como, uma maior sensação de liberdade (Hanscom, 2021). É neste contexto de “liberdade” que as crianças assumem o controlo das suas experiências de brincadeira, que exploram a sua criatividade, identificam os seus interesses e as suas capacidades, lidam com o risco e, através deste, aprendem a gerir os seus medos e anseios e testam os seus limites, superando, assim, os desafios postos pelo espaço (Neto, 2020). Para além disso, é durante as suas brincadeiras que as crianças descobrem o mundo que as rodeia, aprendendo as regras, valores e costumes que regem o meio onde se inserem. É então importante refletir sobre o brincar, assumindo-o como um motor de desenvolvimento que transforma as crianças em seres flexíveis, resilientes e mais capazes para enfrentar o mundo e todos os desafios que este apresenta (Hanscom, 2021; Ferland, 2006).

Neto (2020) afirma que brincar é uma atividade de descoberta, incerta, experimental e realizada por sistemáticos ensaios de tentativa erro nos processos de melhoria de competências individuais, sendo esta atividade uma forma bastante criativa, inteligente e flexível de gastar energia. O autor considera que brincar e ser ativo ao longo da infância é essencial para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, criativa e de resiliência. Refere, ainda, que brincar ensina a racionalizar a vida, levando ao desenvolvimento de uma maior maturidade cognitiva. Do ponto de vista de Hanscom (2021), a brincadeira é essencial para o desenvolvimento do corpo e da

mente, permitindo à criança desenvolver a sua capacidade de pensamento crítico, a sua autoconfiança, a regulação de emoções e sistemas sensoriais.

Em suma, podemos afirmar que brincar representa uma das atividades mais importantes para a criança, uma vez que esta é a atividade de carácter mais sério que a criança desempenha ao longo de toda a sua infância, contribuindo indelevelmente para o seu desenvolvimento integral.

Qual a importância dos espaços exteriores?

O espaço exterior tem vindo a sofrer, nas últimas décadas, uma maior desvalorização por parte da sociedade, vindo-se a assistir a um declínio sistemático do tempo e espaço despendido para brincar e para atividade física (Finlay & Arietta, 2016; Neto, 2020). A sociedade, em geral, e os profissionais de educação, em particular, parecem associar o espaço exterior a um espaço para descarregar energias acumuladas, o que, conseqüentemente, contribui para um menor contacto das crianças com o espaço (Bilton et al., 2017). A ausência de contacto com o espaço exterior e o aumento do tempo de contacto com as novas tecnologias, reflete-se negativamente no desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Deste afastamento surgem problemas como aumento da obesidade, transtorno de défice de Atenção (TDA), transtorno de défice de atenção e hiperatividade (TDAH) e deficiência de vitamina D (Mustapa et al., 2015), colocando em evidência o contributo fundamental do espaço exterior para o desenvolvimento integral e salutar das crianças (Neto, 2020; Ferland, 2006; Bento, 2015; Bilton et al., 2017). Neto (2020) afirma que é preocupante que o tempo de brincadeira livre e espontânea, de aventura, de risco e de contacto com o espaço exterior tenha sido ocupado por atividades de carácter estruturado e organizado, esquecendo o que é realmente importante, a sua infância.

O espaço exterior assume-se como um espaço rico em estímulos, uma vez que permite à criança estar em contacto com o mundo que a rodeia, potenciando a exploração e proporcionando diferentes experiências e aprendizagens de forma ativa e única, relacionadas com os incentivos e desafios que este espaço oferece. É neste

espaço que estão patentes experiências diversificadas e exclusivas que possibilitam à criança aprender de uma forma exploratória e ativa, em vez de aprender por meio de meras descrições transmitidas pelo adulto, permitindo à criança vivenciar situações e, a partir das mesmas, construir conhecimentos, tornando, assim, as aprendizagens mais significativas e duradouras (Tovey, 2007; Bento & Costa, 2018; Neto, 2020; Waite, 2010; Bilton et al., 2017). Desta forma, deve existir uma livre circulação das crianças entre os diferentes espaços, mais especificamente entre o espaço interior e exterior, permitindo-lhe explorar livre e autonomamente o espaço, fazendo associações entre os espaços e sentindo-se parte integrante dos mesmos (Herrington & Lesmeister, 2006).

Brincar em espaços exteriores proporciona uma mobilização de todo o corpo no espaço através da exploração do meio, dos objetos disponíveis, da interação com os outros e das suas próprias capacidades. É em espaços de maior conforto e privacidade, tais como abrigos e tendas, que a criança estabelece mais facilmente interações próximas com os outros, emergindo daí momentos de grande cumplicidade. Para além disso, estes espaços são importantes para que a criança os possa utilizar como uma espécie de refúgio, quando assim o necessitar (Waller, 2007). É também neste contexto que enfrentam desafios e que a cooperação com os outros é estimulada, a tomada de decisões, a resolução de problemas, tudo isto para atingir objetivos ambicionados (Erickson & Ernst, 2011; Thomas & Harding, 2011; Neto, 2020). O desenvolvimento de habilidades sociais e comunicacionais, da curiosidade e ímpeto exploratório e de uma sensação de segurança e autoestima positiva são também competências que podem ser desenvolvidas através de um maior contacto com o espaço exterior, uma vez que, é neste espaço que as crianças se sentem mais desinibidas e mais confiantes (O'Brien, 2009; Mustapa et al., 2015; Bento & Costa, 2018; Bilton et al., 2017).

O espaço exterior também traz inúmeros benefícios associados à saúde da criança. Entre estes salienta-se o desenvolvimento dos sentidos (tato, visão, audição, olfato e paladar), o fortalecimento dos músculos e dos ossos, do sistema imunitário e o combate à obesidade, à ansiedade e ao stress (Nelson, 2012; Ansari et al., 2015; Neto, 2020; Hanscom, 2021).

Importa, então, valorizar o espaço exterior e criar espaços agradáveis, estimulantes e desafiantes que potenciem aprendizagens diversificadas, indo ao

encontro do desenvolvimento de cada uma das crianças, tentando dar resposta às suas necessidades e interesses, valorizando, acima de tudo, o seu o bem-estar (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2021).

Porquê contactar com a natureza?

Atualmente, do pouco tempo que as crianças passam no espaço exterior, ainda menor é o tempo em contacto com a natureza, talvez pela falta de reconhecimento do potencial ilimitado que esta oferece (Finlay & Arietta, 2016). As experiências de contacto com a natureza vivenciadas na infância são, indiscutivelmente, uma das melhores lembranças, talvez pela diversidade de experiências sensoriais que esta nos oferece (Bilton et al., 2017; Neto, 2020; Hanscom, 2021). Para Neto (2020), os momentos de brincadeira livre na natureza que implicam uma exposição do corpo à imprevisibilidade decorrente dos constrangimentos da natureza, constituem a forma mais ancestral de sabedoria alguma vez conquistada pelo ser humano. Hanscom (2021) concorda com Neto (2020) no que concerne à natureza ser potenciadora de experiências sensoriais e acrescenta que o contato com a natureza é um elemento essencial para o equilíbrio e relaxamento, uma vez que os estímulos que esta oferece são calmantes e que o simples contacto visual, o olhar para esta, tem impacto positivo na criança. Refere, ainda, que o ambiente aparentemente simples que a natureza oferece pode ajudar na aprendizagem das crianças, considerando que estas necessitam de tempo na e a olhar a natureza de maneira que atinjam o estado ideal para brincar e aprender.

Vários são os benefícios enumerados por diversos autores como Cooper (2015), Kiewra e Veselack (2016), Bilton et al. (2017), Neto (2020) e Hanscom (2021) do contacto com a natureza, e que contribuem para o desenvolvimento de habilidades:

- Cognitivas (ex: promove o desenvolvimento de competências como a criatividade, a memória, a linguagem, a curiosidade, a comunicação, a iniciativa, a atenção);
- Físicas (ex: coordenação motora, força, destreza, equilíbrio, gestão de risco);
- Sociais (ex: criar relações sociais, resolver problemas, tomar decisões, cooperar em diversas situações);

- Emocionais (ex: redução de estados de ansiedade, stress e tristeza, manifestação de sentimentos e emoções).

A natureza manifesta-se como um espaço rico para o desenvolvimento de interações entre as crianças, entre as crianças e o adulto e entre as crianças e o meio (Waller, 2007; O'Brien, 2009; Mustapa et al., 2015; Kemple et al., 2016). As aprendizagens realizadas neste espaço são de carácter exploratório e incentivam a uma aprendizagem ativa por parte das crianças, aprendizagem esta que se associa a sentimentos de prazer e motivação intrínseca. É através do contacto com a natureza e na relação com esta que as crianças começam a compreender a necessidade de práticas sustentáveis para a vida humana e para a preservação da bio e da geodiversidade (Erickson & Ernst, 2011; Kiewra & Veselack, 2016; Bilton et al., 2017; Hanscom, 2021).

A diversidade de objetos naturais disponíveis é imensa, podendo estes ser caracterizados como multissensoriais, proporcionando várias possibilidades de utilização, uma vez que não lhes está associada uma função específica, o que contribui para o desenvolvimento da criatividade das crianças. Estes elementos da natureza, para além de terem uma faceta multifuncional, apresentam também características muito próprias como a textura, o cheiro e a forma que, aquando da sua manipulação e exploração, irão despertar diversas sensações e curiosidades que irão contribuir para a aprendizagem de conhecimentos sobre a natureza (Kiewra & Veselack, 2016; Bilton et al., 2017; Powers & Ridge, 2019; Hanscom, 2021). As crianças precisam de aprender e experimentar a natureza de forma concreta, descobrindo o seu funcionamento, explorando os seus mistérios e encantos e criando uma relação de empatia e afetividade (L'Ecuyer, 2017). É, então, fulcral proporcionar experiências de aprendizagem e brincadeira ao ar livre em contacto com a natureza, experiências como, fazer jardinagem, trepar às rochas e árvores, andar descalços na relva, mexer na lama, na água, interagir com plantas, algas, fungos e animais e ouvir os sons da natureza (Selly, 2014; Cooper, 2015; Kiewra & Veselack, 2016; Finlay & Arietta, 2016; Bilton et al., 2017; Hanscom, 2021; Neto, 2020).

Como foi referido anteriormente, brincar no espaço exterior em contacto com a natureza traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento integral da criança. A ausência de contacto com o espaço exterior foi agravada com a situação pandémica causada pelo vírus Sars-Cov-2, vivida desde março de 2020, e causou uma adaptação

da vivência em sociedade como nunca antes visto. Assim, foram impostas diversas restrições, tais como, o distanciamento social e o recolhimento domiciliário (18 de março de 2020), afetando negativamente o desenvolvimento das crianças a nível motor, emocional e social (Neto, 2020; Pombo et al., 2021). Resumindo, é necessário tirar as crianças de casa, da excessiva exposição aos dispositivos digitais e novas tecnologias, e mergulhá-las na Natureza (Sobel, 2016; Bilton et al., 2017; Powers & Ridge, 2019; Neto, 2020; Hanscom, 2021).

Podem existir salas de aula ao ar livre?

As salas de aula ao ar livre oferecem às crianças um acesso imediato ao mundo para além da sala de aula mais tradicional, permitindo um contacto privilegiado com a natureza onde podem testar e explorar tudo o que aprendem relativamente ao seu corpo e ao mundo que as rodeia. Estas são um recurso essencial que ajuda a trazer o mundo natural para o quotidiano das crianças, uma vez que os estímulos e experiências que oferecem vão muito além daquilo que pode ser feito na sala de aula interior (Knight, 2013; Bilton et al., 2017).

As salas de aula ao ar livre são uma prática que assume princípios como o de que a aprendizagem ocorre em todos os lugares e o tempo todo, sendo também um princípio fundamental destas o direito das crianças de iniciarem as suas próprias atividades. Desta forma, os principais objetivos apresentados nesta prática são envolver as crianças e ajudá-las a tornarem-se aprendizes independentes (Nelson, 2012). Estas salas funcionam como uma espécie de laboratório vivo que potencia o processo de ensino aprendizagem das crianças, devendo ser projetadas de acordo com o grupo e com o contexto e podendo variar os materiais e a forma como se organizam. O importante é desenvolver a sala de aula ao ar livre que funcione melhor, tendo em conta o terreno da escola e as suas possibilidades (Powers & Ridge, 2019).

A organização das salas de aula ao ar livre assume um carácter bastante flexível, indo sempre ao encontro das necessidades da escola, e do grupo. Importa ter em consideração aquando do seu planeamento aspetos como acessibilidade, local e clima, design, escala, características naturais, espaços de armazenamento, solo e cobertura e possíveis perigos inerentes ao espaço (Barros et al., 2018). Uma sala de aula ao ar livre

bem planeada e integrada na sua comunidade escolar tornar-se-á num espaço muito importante da escola, permitindo a aquisição e desenvolvimento de aprendizagens transversais. Nas salas de aula ao ar livre o currículo é visto como mais do que um conjunto de atividades planeadas pelo adulto, valorizando tudo aquilo o que as crianças vivenciam ao longo do seu dia. A partir daí, o adulto deve observar e dar resposta às necessidades e interesses das crianças considerando cada uma delas como um ser individual, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e tendo em conta a sua compreensão ampliada do currículo (Folque, 1999; Nelson, 2012; Bilton et al., 2017). Neste contexto, o adulto possui um papel muito importante, nomeadamente o de incentivar as iniciativas das crianças. De acordo com Nelson (2012, pp. 48-52), o adulto deve nas diversas situações desenvolver diversos papéis, entre estes:

- o de monitor, que mede o nível e a natureza das atividades e atua sempre que necessário acionando uma resposta;

- o de interventor/ juiz/ protetor. Como interventor, o adulto intervém para ensinar as crianças a lidar com conflitos ou perigos para que, numa próxima vez, possa autonomamente controlar a situação. Como juiz, ensina as crianças a resolver os seus próprios conflitos. Como protetor, o adulto ajuda a criança a entender e medir o risco;

- o de facilitador, que utiliza as suas habilidades de forma a guiar e apoiar as crianças a encontrar as respostas que precisam, que identifica habilidades e fragilidades das crianças, que as incentiva à autonomia nas suas próprias aprendizagens, que facilita a aquisição de conhecimentos;

- o de fornecedor de informação, que observa as crianças a brincar e fornece informações com base nas suas perguntas ou no que acha que as mesmas devem saber para aprofundar as suas aprendizagens. Desta forma, as informações dadas não seguem um plano de aula, mas sim as situações vivenciadas pelas crianças;

- o de mentor/guia, que observa as crianças e faz a sua contribuição de maneira discreta permitindo sempre que as crianças liderem as situações, não dizendo em momento algum o que fazer e como fazer, mas incentivando-as a descobrir autonomamente e ajudando-as a tornarem-se aprendizes ativos.

- o de provocador, que encoraja as crianças a expandir o seu pensamento, questionando-se sobre o porquê das coisas;

- o de fornecedor, aquele que assegura que existem ambientes e materiais que permitem desenvolver as aprendizagens das crianças;

- o de organizador/ designer de espaços exteriores, que organiza o ambiente de forma a estar centrado na criança.

Para além do valor educacional baseado no contacto com a natureza, a sala de aula ao ar livre é uma prática que beneficia todas as crianças, sendo outros os benefícios que lhes estão intrinsecamente associados, tais como, a melhoria do humor e felicidade das crianças, maior valorização do ar livre através de interação, maior compreensão de conceitos ecológicos, incorporação de atividade física em todas as áreas temáticas e aprendizagem da gestão do risco (Nelson, 2012; Bilton et al., 2017).

O risco é algo que é inerente à vida humana e que, por sua vez, se associa, usualmente, a algo negativo e que deve por isso ser evitado. Ao longo da sua vida quotidiana, a criança vai enfrentar situações de risco, situações essas que irão contribuir para o aperfeiçoamento de várias competências e para a sua própria superação. No processo de aprendizagem é importante uma adaptação ao risco, para que o sucesso seja alcançado (Bento, 2017; Bilton et al., 2017; Neto, 2020). Enquanto brincam, as crianças necessitam de correr risco, risco este que deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento da criança, pois é através destas situações que elas aprendem a fazer uma gestão do risco, adquirindo, de forma progressiva, autonomia para analisar e avaliar situações específicas (Little & Eager, 2010; Cordeiro, 2015; Bento, 2017; Neto, 2020). Importa, então, proporcionar às crianças situações de risco para que, posteriormente, sejam capazes de identificar em que situações é que este pode surgir, avaliar o risco e agir de acordo com a avaliação feita (Tovey, 2007; Little & Eager, 2010; Bento, 2017).

Como transformar os espaços exteriores em espaços de aprendizagem na Educação Pré-escolar?

O espaço exterior manifesta-se como uma mais-valia para o desenvolvimento da criança e para o seu processo de ensino aprendizagem, pois este espaço pode ser explorado pelas crianças de forma autónoma, ou até mesmo orientada pelo adulto, tendo estas um papel ativo na aquisição das suas aprendizagens. Desta forma, é importante que este espaço esteja integrado nos ambientes educacionais, nos documentos orientadores, mas essencialmente nas práticas pedagógicas (Bilton et al., 2017).

As OCEPE (Silva et al., 2016) valorizam a construção do saber de forma articulada, desta forma, existe uma articulação entre as áreas de desenvolvimento e aprendizagem que reconhece que é através do brincar que as crianças aprendem, sendo esta uma atividade inerente à criança. Para além disso, assumem uma perspetiva de valorização do brincar, afirmando que esta é uma atividade rica e estimulante que promove a aquisição e desenvolvimento de aprendizagens e que se caracteriza pelo maior envolvimento da criança. Este documento reconhece o espaço exterior como um local bastante privilegiado em potencial educativo, que oferece às crianças diversidade de oportunidades de aprendizagem, devendo o processo educativo desenvolvido no espaço exterior ser planeado com a mesma atenção e rigor dado à sala de aula interior. Para além disso, é neste espaço que as crianças têm a oportunidade de desenvolver interações com os outros e com o meio, explorar e manipular objetos naturais disponibilizados pelo ambiente físico e desenvolver atividades físicas e de exploração do mundo. É, ainda, salientado que, sendo este espaço multifuncional, é importante que haja uma reflexão por parte do educador/professor relativamente à organização do espaço (Silva et al., 2016). Este é um espaço que pode ser utilizado pelo adulto para dinamizar várias atividades, podendo ser uma extensão da sala de aula, permitindo dar continuidade às aprendizagens do interior, só que desta vez no espaço exterior, tornando-se este espaço numa sala de aula, mas ao ar livre. Desta forma, este espaço facilita o empenho e envolvimento das crianças nas atividades desenvolvidas, que acabam por ser completamente distintas das aprendizagens adquiridas na sala de aula,

uma vez que o espaço exterior oferece características e potencialidades diferentes (Silva et al., 2016).

Assim sendo, e para serem criadas boas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, importa pensar e organizar cuidadosamente o espaço. O espaço exterior, aquando da sua planificação, exige uma reflexão e esforço de forma que seja possível usufruir de todas as características do contexto, não esquecendo que a dinâmica deste espaço deve estar intrinsecamente relacionada com a singularidade de cada contexto, tendo também em consideração que o espaço está em constante mudança. Então, as características do espaço e as necessidades e interesses das crianças são aspetos determinantes na forma como o espaço é delineado (Lester & Maudsley, 2007; Bilton et al., 2017).

Neste espaço, o inesperado é garantido, assim como os desafios impostos, por isso é importante criar as condições necessárias e garantir materiais adequados para a exploração do espaço independentemente das diferentes condições atmosféricas, disponibilizar roupas e calçado adequado é, por isso, fundamental (Duque, 2015; Neto, 2020). Este espaço deve ser adequado ao número de crianças de forma que exista espaço suficiente para as crianças se movimentarem livremente, deve delimitar as diferentes áreas (áreas de atividade física intensa e áreas de brincadeira focalizada) e oferecer permanentemente uma grande quantidade e diversidade de materiais, de modo que as crianças possam explorar e experienciar várias situações (Tovey, 2007; Maxwell et al., 2008; Fão & Sarmiento, 2008; Hohmann & Weikart, 1997; Bilton et al., 2017). O espaço exterior deve estar organizado em espaços distintos, com diversos materiais à disposição da criança, não esquecendo os materiais soltos. Tendo em conta o referido anteriormente, existem várias conceções relativamente à organização e estruturas/materiais que este deve disponibilizar às crianças. Neto (2001) considera que deve existir uma zona de espaço livre que permita às crianças movimentarem-se livremente e utilizarem materiais portáteis, uma zona de estruturas fixas que permita o desenvolvimento de habilidades motoras, uma zona selvagem que é normalmente uma área verde com vegetação e que contém também alguns contrastes, tais como, abrigos, terra e areia e, por fim, uma zona de ateliers que pode funcionar como uma sala de aula. No entender de Hohmann e Weikart (1997) os espaços exteriores necessitam de

estruturas fixas, como, por exemplo, objetos para trepar, lugares altos (plataforma elevada, casa na árvore), baloiços, escorregas. Referem, ainda, os brinquedos com rodas e os materiais soltos, entre estes, equipamento para saltar, equipamento para atirar, pontapear e atingir, materiais de construção, materiais para brincar com areia e água, equipamento de jardinagem, auxiliares para brincar ao faz de conta e instrumentos musicais e materiais para atividades artísticas. Já Barros et al., (2018), recomendam uma conceção do espaço exterior escolar baseada em diversas e distintas áreas sendo a sua sugestão de composição dos espaços exteriores escolares (ambientes/elementos) a seguinte: áreas naturais com diversos tipos de solo, materiais soltos, brinquedos e equipamentos. Bilton et al. (2017) fazem referência ao carácter mutável que este espaço apresenta e reforçam a ideia de que aquando da conceção e organização dos espaços e materiais é importante ter em consideração o impacto que as diferentes condições atmosféricas podem ter nos recursos, nos espaços e nos estímulos. Referem que os recursos para brincar no espaço exterior devem ser adequados às crianças e estar acessíveis, devem ser de fácil transporte, que é importante garantir a qualidade e quantidade de recursos disponibilizados e que estes não têm de ser dispendiosos, uma vez que materiais soltos oferecem oportunidades mais ricas para brincar. Afirmam, ainda, que no que respeita às estruturas fixas e tradicionais, como, por exemplo, os escorregas, baloiços e estruturas para trepar, não é suficiente o que é disponibilizado às crianças, uma vez que o potencial se esgota rapidamente à medida que as crianças se familiarizam com estas, ganhando uma postura de confiança e controlo sobre as mesmas. Sugerem algumas estruturas que podem ser introduzidas, tais como, uma casa na árvore, tendas, montes, túneis, baloiços de pneus, cordas para trepar e painéis musicais.

Desta forma, sendo o espaço exterior bastante importante para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional da criança, importa que este ofereça uma maior diversidade de zonas e de materiais, tendo sempre em consideração a idade e as necessidades e interesses das crianças, de forma a proporcionar mais oportunidades de brincadeira e aprendizagem.

Porém, apesar do referido anteriormente e do reconhecimento por parte das OCEPE (Silva et al., 2016) da importância do espaço exterior, importa salientar que não

é clara a ligação deste documento com as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de Educação Pré-Escolar, ou seja, este documento não tem definido claramente o tempo de contacto neste espaço. Assim, continuam a prevalecer nas práticas pedagógicas o foco no espaço interior e nas aprendizagens que lá são desenvolvidas (Bilton et al., 2017; Neto, 2020). Importa, por isso mesmo, que este seja um tema de reflexão por parte de todos os profissionais de Educação, de forma que as práticas pedagógicas sejam repensadas e melhoradas, procurando, assim, proporcionar às crianças aprendizagens mais significativas através do contacto privilegiado com o meio, meio este rico em potencial educativo.

Metodologia

Neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas definidas para o atual estudo caracterizam-se os participantes, apresentam-se os métodos e instrumentos de recolha de dados, a calendarização e descrição das quatro fases do estudo e os procedimentos de análise dos dados.

Opções metodológicas

A investigação, de acordo com Sousa (2009), é uma pesquisa que tem como objetivo descobrir algo que ainda não é conhecido. Também Coutinho (2018) e Vilelas (2020) seguem a mesma linha de pensamento afirmando que uma investigação pretende encontrar respostas para fenómenos sociais, procurando explicá-los e compreendê-los.

Este estudo procura caracterizar os espaços exteriores e o seu papel nas interações de crianças em idade pré-escolar, procurando descrever de forma pormenorizada a interação das crianças com este meio exterior do JI onde estão inseridas, onde a investigadora fez uma recolha direta dos dados no contexto de estudo que foram posteriormente, analisados de forma indutiva (Coutinho, 2018; Vilelas, 2020; Gonçalves et al., 2021).

O atual estudo centra-se numa metodologia predominantemente qualitativa. Esta metodologia assume um carácter interpretativo e descritivo e é um método recomendado para a produção de conhecimento, uma vez que recorre a distintos métodos de recolha de dados que são uma mais-valia para a aquisição e análise dos resultados (Vilelas, 2020; Gonçalves et al., 2021). A metodologia qualitativa caracteriza-se por proporcionar um fácil acesso às ideias dos participantes permitindo, assim, adquirir dados em forma de palavras, que posteriormente serão essenciais para a discussão dos resultados. Os resultados podem advir de vários procedimentos, sendo os mais associados à metodologia qualitativa as observações, registos fotográficos e/ou audiovisuais, entrevistas, entre outros (Vale, 2004; Bogdan & Biklen, 2013; Gonçalves et al., 2021).

O estudo qualitativo, segundo autores, como Bogdan e Biklen (2013) e Vilelas (2020) apresenta as seguintes características: (1) intervenção em ambiente natural para a recolha direta de dados, permitindo uma melhor compreensão e aprofundamento dos mesmos; (2) o investigador é o elemento principal do estudo, para isso o seu principal foco é a observação do contexto de estudo e das ações dos participantes; (3) a recolha de dados é o processo de maior foco, pois permite ao investigador uma maior compreensão; (4) os dados são analisados de forma indutiva, isto é de forma a encontrar explicações; (5) o significado é de extrema importância, sendo a maior preocupação a forma de agir dos participantes.

O estudo qualitativo procura compreender, interpretar e descrever um determinado fenómeno na sua plenitude (Vilelas, 2020). Esta é uma investigação focada na experiência humana e na forma como as experiências vivenciadas pelo ser humano são interpretadas. É, portanto, uma investigação que procura interpretar e explicar os acontecimentos, descrevendo-os (Coutinho, 2018; Vilelas, 2020). Este tipo de investigação caracteriza-se por assumir um carácter bastante, interpretativo, compreensivo e descritivo, o que possibilita ao investigador um trabalho muito pormenorizado (Gonçalves et al., 2021).

Participantes

O atual estudo realizou-se em contexto de PES num JI público, localizado no concelho de Viana do Castelo, numa zona rural. A realização deste estudo envolveu a participação de um grupo constituído por 25 crianças, sendo que destas, 16 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Este grupo mostrava sempre uma grande motivação na participação de atividades no exterior, sendo um grupo que demonstrava também bastante interesse, curiosidade e gosto pelo contacto e exploração da natureza. Para além disso, era um grupo muito criativo e com muitas sugestões para melhorar o espaço exterior.

Métodos e instrumentos de recolha de dados

Depois da definição do problema, dos objetivos da investigação, das opções metodológicas e dos participantes, segue-se a seleção dos métodos e instrumentos que permitem a recolha de dados.

Numa investigação, os métodos e os instrumentos de recolha de dados são importantes pois permitem ao investigador recolher, investigar, interpretar e compreender informações necessárias para o estudo. Os dados recolhidos são provas, que servem como forma de validação aquando da análise e escrita do trabalho de investigação (Bogdan & Biklen, 2013; Vilelas, 2020).

Neste estudo os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação, uma grelha de observação dos espaços exteriores (Bento, 2020), os registos fotográficos e audiovisuais, os registos das crianças, mais especificamente os desenhos dos seus projetos relativos ao que iria ser construído nos espaço exterior, assim como a entrevista em grupos focais.

Ao longo da recolha de dados foram tidas em consideração as questões éticas. Para isso, e de forma a assegurar estas questões, foi pedido o consentimento a cada um dos encarregados de educação para a participação dos seus educandos no presente estudo, sendo que o anonimato e a confidencialidade foram sempre assegurados em qualquer momento do estudo, e a participação das crianças voluntária, podendo desistir a qualquer momento, se assim o desejassem.

Observação

A observação é algo inerente ao ser humano, um acontecimento natural no seu dia a dia. Porém, quando se trata de observações utilizadas para trabalhos de investigação, estas são mais formais, objetivas e sistematizadas do que as observações da vida quotidiana. Isto acontece porque estas observações visam identificar problemas, encontrar respostas e auxiliar na sua compreensão (Sousa, 2009). A observação assume um carácter muito importante para a compreensão e identificação de problemas e, para além disso, permite ao investigador explicar determinadas ações, comportamentos e características no seu próprio contexto e no seu ambiente natural.

É considerada a melhor técnica de recolha de dados uma vez que possibilita ao investigador comparar aquilo que é dito com o que é feito. Em contrapartida, não é possível registar tudo aquilo que é observado, por isso é importante focar aspetos específicos que queremos clarificar (Vale, 2004; Coutinho, 2018).

O observador pode assumir diferentes posições aquando das suas observações, sendo estas, uma posição passiva ou uma posição interativa. A posição passiva é conhecida como a observação não participante, onde o observador não intervém, mantendo assim uma posição exterior em relação ao que quer observar. Já a posição interativa é mais conhecida como a observação participante que, tal como o nome indica, implica uma participação intencional por parte do investigador na situação que está a ser observada (Vale, 2004), assumindo um papel ativo uma vez que existe envolvimento nos acontecimentos que lhe possibilita uma maior proximidade com as pessoas (Gonçalves et al., 2021). Assim, a observação participante possibilita recolher determinadas informações que, através da observação não participante, não seria possível ter acesso (Sousa, 2009; Vilelas, 2020).

Neste estudo, optou-se por ambas as observações, a participante e a não participante, porém a mais predominante foi a participante. Desta forma, apenas foram realizadas duas observações não participantes, uma decorreu no momento de aplicação da grelha de observação GO-Exterior (Bento, 2020). O outro momento foi numa das atividades dinamizadas em que o objetivo era observar o comportamento e interações das crianças com o contexto e entre si. As restantes observações foram predominantemente participantes, nas quais a investigadora interagiu de uma forma direta com os participantes do estudo com o objetivo de desempenhar um papel ativo na situação que está a ser estudada e nas atividades desenvolvidas.

Grelha de observação

Durante a observação foi utilizada a Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior, elaborada por Gabriela Bento (2020), da Universidade de Aveiro, que permitiu caracterizar o espaço exterior e compreender a sua organização, tendo em conta vários aspetos. Esta grelha foi utilizada numa fase

inicial do estudo, de forma a, tal como foi referido anteriormente, caracterizar o espaço para compreender como poderia ser desenvolvido um plano de melhoria.

Inicialmente foi preenchida a ficha de caracterização. Depois seguiu-se o momento de preenchimento da grelha. No que respeita à sua organização, esta grelha de observação é composta por 36 itens, divididos em seis categorias de análise:

- 1- aparência global e identidade;
- 2- dimensão;
- 3- acessibilidade;
- 4- manutenção e segurança;
- 5- oportunidade de ação;
- 6- estilo do adulto e as rotinas.

Apresenta um sistema de pontuação composto por 3 pontos de cotação, sendo o 0 correspondente a “não se verifica”, o 1 a “verifica-se parcialmente” e o 2 a “verifica-se”. Depois de preenchida a grelha foram cotadas as categorias. Para isso calculou-se a cotação de cada uma das categorias e procedeu-se à soma de todas as suas cotações dividindo-se de seguida pelo número de alíneas que possui. No fim, foi criado um gráfico a partir das cotações obtidas que permitiu analisar os aspetos melhores e os aspetos a melhorar (Bento, 2020).

Registos fotográficos/audiovisuais

Durante as várias fases de investigação, foram também utilizados como ferramentas de recolha de dados os registos audiovisuais, mais concretamente, os registos fotográficos e as gravações de áudio.

As vídeo-gravações e gravações de áudio têm sido um instrumento de recolha de dados bastante útil para os investigadores, uma vez que lhes possibilita ver e ouvir cuidadosamente o que foi feito e dito, permitindo fazer paragens e voltar a escutar (Sousa, 2009).

As fotografias são também uma técnica de recolha de dados qualitativos essenciais para uma análise mais pormenorizada, uma vez que, por vezes, nos elucidam acerca de determinados detalhes que no próprio local não tinham sido visíveis. Para

além disso, estas são muito importantes para registar determinados aspetos e situações específicas que, posteriormente, nos fornecem dados descritivos (Bogdan & Biklen, 2013; Coutinho et al., 2009).

Durante a implementação de todas as atividades foram gravados áudios integrais das atividades e, parte dos diálogos foram transcritos. No decorrer da implementação das atividades foram feitos vários registos fotográficos.

Registos das crianças

Os registos das crianças podem ser uma fonte de recolha de dados a utilizar ao longo do trabalho de investigação, permitindo certificar a veracidade de tudo o que foi escrito (Gonçalves et al., 2021). Estes registos abrangem o que acontece durante a investigação e podem também servir para auxiliar o investigador a compreender determinadas coisas que este não pode observar diretamente, funcionando como registos das atividades (Vale, 2004). São uma forma de compreender tudo aquilo que foi adquirido pelas crianças, permitindo ao investigador uma melhor identificação e análise das suas ideias e opiniões (Marchão & Henriques, 2018; Gonçalves et al., 2021).

O desenho infantil é um dos registos que pode ser desenvolvido pelas crianças, sendo também uma técnica de recolha de dados, que se assume como uma ferramenta bastante útil e eficaz para obter informações e compreender o significado atribuído pelas crianças às situações vividas. Importa, assim que o desenho é dado como terminado, fazer uma análise do mesmo descodificando todos os significados atribuídos pela criança (Gonçalves et al., 2021), desta forma, a investigadora registou nos desenhos o que a criança relatou ter representado para uma melhor interpretação daquilo que por elas foi feito.

Os desenhos das crianças foram uma das técnicas de recolha de dados utilizados numa fase mais inicial da investigação, que permitiram compreender e analisar a opinião e interesses das crianças em relação ao que iria ser construído posteriormente numa das atividades.

Grupos Focais

Os grupos focais, também conhecidos como *focus group*, são um tipo de entrevista realizada a um grupo de pessoas, que tem como principal objetivo fazer com que haja uma discussão entre elas, relativamente a um determinado tema (Coutinho, 2018). Os grupos focais procuram investigar ideias e experiências de um determinado grupo de pessoas que têm em comum determinada experiência ou situação específica (Coutinho, 2018; Akyildiz & Ahmed, 2021).

Para isso, os tópicos da discussão devem ser previamente definidos pelo investigador, assim como algumas questões que possam dar aso a uma discussão. É também essencial por parte do investigador, assegurar uma discussão relativamente a tudo que acontece e registar tudo muito detalhadamente (Coutinho, 2018).

Este instrumento de recolha de dados assemelha-se bastante com a entrevista e, tal como esta, é um instrumento de recolha de dados bastante utilizada em estudos qualitativos. No entanto, nos grupos focais surge uma combinação entre a entrevista e a observação das interações estabelecidas entre o grupo (Teddlie & Tashakkori, 2009). O protocolo utilizado nos grupos focais assemelha-se, assim, ao de uma entrevista semiestruturada, no entanto há alguns requisitos que devem ser tomados em consideração, nomeadamente: o número de participantes, que idealmente varia entre 5 e 10; a composição do grupo, que deve ser homogénea; o tempo da sessão, que não deve exceder as 2 horas; e o tema de discussão, que deve ser focado num tema de interesse para o grupo (Coutinho, 2018; Akyildiz & Ahmed, 2021).

Neste estudo, tal como foi referido anteriormente, este foi um dos instrumentos utilizados na fase final da investigação, que teve como principal objetivo compreender as ideias e interesses dos participantes relativamente a tudo aquilo que foi feito anteriormente. Para isso, as dezanove crianças participantes foram organizadas em quatro grupos sendo três grupos constituídos por cinco elementos e o outro por quatro elementos e, posteriormente, encaminhadas para uma sala onde decorreu o momento de discussão. A discussão foi feita com apenas um grupo de cada vez e o tempo de duração da discussão variou nos diferentes grupos focais, no entanto nenhuma delas ultrapassou os 13 minutos. Este momento de discussão em grupos focais foi gravado e posteriormente transcrito *verbatim* para posterior análise.

Calendarização do estudo

O presente estudo decorreu entre os meses de outubro de 2021 e novembro de 2022, desenvolvendo-se em quatro fases (Tabela 5).

Tabela 5

Calendarização do estudo

Fase	Data	Procedimentos	Recolha de dados
I	outubro de 2021 a novembro de 2021	- Definição do tema e dos objetivos do estudo; - Definição das opções metodológicas; - Seleção da grelha de observação; - Elaboração das autorizações para os encarregados de educação;	- Observação não participante; - Pesquisa e análise de documentos;
II	novembro de 2021 a janeiro de 2022	- Aplicação e análise da grelha de observação; - Elaboração do plano de melhoria; - Seleção e elaboração das atividades;	- Observação não participante; - Grelha de observação;
III	janeiro de 2022	- Implementação das atividades; - Elaboração do guião dos grupos focais; - Realização dos grupos focais;	- Observação participante; - Registos das crianças; - Registos audiovisuais; - Grupos focais.
IV	janeiro de 2022 a novembro de 2022	- Análise dos dados recolhidos; - Elaboração das considerações finais; - Conclusão do relatório.	

Na primeira fase foi realizada a observação dos participantes e do espaço onde se realizou o estudo. Com esta observação foi possível compreender o funcionamento do contexto, as rotinas e conhecer o grupo. Para além disso, esta observação foi importante para a definição da temática/problemática do estudo, dos objetivos e respetivas questões de investigação do estudo e das opções metodológicas. Ainda nesta

fase, foi realizado o pedido de autorização aos encarregados de educação, de forma a obter o seu consentimento e iniciou-se a pesquisa e análise de documentos.

Na segunda fase, foi aplicada a grelha GO–Exterior (Bento, 2020) no contexto e, depois de analisados os resultados, elaborou-se o plano de melhoria e definiram-se as atividades que iriam ser dinamizadas.

Na terceira fase foi implementado o plano de melhoria, implementaram-se quatro atividades no espaço exterior e elaborou-se o guião dos grupos focais. Por fim, ainda nesta fase, foram realizados os grupos focais.

A quarta fase consistiu na organização dos dados, na apresentação e discussão dos resultados, na elaboração das considerações finais e, por fim, concluiu-se o relatório.

Procedimentos de análise de dados

Após a recolha de dados, segue-se o momento de organização, tratamento e análise dos dados recolhidos, esta análise consiste no modo de organização e descrição de todos os dados recolhidos anteriormente ao longo da investigação. Para isso é necessário que haja uma preparação prévia dos dados para posterior análise, compreensão e representação. Essa análise deve ser cuidadosa e sistemática, de forma a encontrar aspetos importantes que respondam às questões de investigação (Vale, 2004; Sousa, 2009; Bogdan & Biklen, 2013). Para cada instrumento de recolha de dados vão corresponder diferentes métodos de análise dos dados.

Para analisar a Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior (Bento, 2020), foram cotadas todas as categorias, assim como, anotadas algumas informações adicionais no campo de observações, informações essas que ajudaram a atribuir e justificar a cotação dada. De seguida, e de acordo com o sistema de pontuação e interpretação fornecido pela autora Bento (2020), foram calculados os dados obtidos em cada uma das categorias e, posteriormente, calculada a pontuação percentual obtida em cada uma delas. Para obter a pontuação percentual de cada categoria, estas foram divididas por diferentes valores, mas todas elas

multiplicadas por cem. Posteriormente, e a partir do cálculo percentual de cada uma das categorias, foi possível obter um valor médio das categorias de análise, valor este que permite caracterizar o espaço. A partir destes valores elaborou-se um gráfico que caracteriza o espaço exterior.

Foram apresentadas as atividades desenvolvidas através de uma breve descrição e análise, acompanhadas de algumas fotografias para uma melhor percepção daquilo que foi feito.

As discussões dos grupos focais foram transcritas na sua íntegra e, posteriormente, foi criada uma tabela síntese. Esta tabela foi criada através da análise temática das discussões dos grupos focais. A análise temática é um método de análise de dados qualitativos que permite identificar, analisar, interpretar e descrever a partir dos dados qualitativos recolhidos no trabalho investigativo. Esta análise proporciona uma organização e descrição dos dados mais pormenorizada e rica (Braun & Clarke, 2006; Souza, 2019). A análise temática é, portanto, considerada um método bastante flexível e útil na análise de dados qualitativos (Braun & Clarke, 2006).

No atual trabalho investigativo foi também utilizada a triangulação de dados no momento da sua análise, de forma a cruzar os dados obtidos através das diferentes fontes (Vilelas, 2020; Sousa, 2009). A este cruzamento de dados é chamada triangulação de dados, que tem como principal objetivo recolher e analisar os dados adquiridos através de diferentes fontes, conferindo maior robustez ao trabalho investigativo (Sousa, 2009; Vilelas, 2020). Esta triangulação dos dados permitiu responder da melhor forma aos objetivos do estudo.

Apresentação e discussão dos resultados

Neste subcapítulo os dados recolhidos ao longo de toda a investigação são apresentados e analisados. Os dados obtidos são imprescindíveis num trabalho de investigação, como tal devem ser organizados e analisados cuidadosamente para dar resposta aos objetivos e questões de investigação. Para além disso, os dados são importantes para a compreensão daquilo que foi feito, do ponto de vista investigativo, para uma posterior explicação e discussão (Bogdan & Biklen, 2013; Gonçalves et al., 2021).

Inicialmente apresenta-se e discute-se a caracterização do espaço exterior realizada a partir da utilização de uma grelha (Bento, 2020). 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 da entrevista de grupo focal.

Análise da caracterização do espaço exterior

Como já foi mencionado anteriormente, foi utilizada como instrumento de recolha de dados a Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior (Bento, 2020). Esta grelha foi aplicada no espaço exterior do contexto educativo de EPE onde se realizou a PES. Os resultados obtidos permitiram caracterizar os diferentes espaços exteriores do JI.

De seguida apresentam-se as pontuações obtidas referentes a cada um dos critérios existentes em cada uma das categorias da grelha. A primeira categoria diz respeito à Aparência global e identidade. A *Tabela 6* mostra três itens distintos.

Tabela 6

Aparência global e identidade

C1. Aparência global e identidade	Pontuação
1. O espaço de brincar no exterior possui um aspeto cuidado e agradável.	2
2. O espaço apresenta uma identidade própria, que espelha características e interesses dos utilizadores e o meio em que está inserido.	1
3. O brincar nos espaços exteriores está previsto nos projetos, planos educativos e/ou regulamento interno enquanto elemento identitário do contexto educativo	0

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

O item 1 permite identificar se o espaço exterior apresenta um bom aspeto tendo em conta facetas como a decoração, a organização e acessibilidade dos materiais e a definição de zonas específicas. Este item foi pontuado com um 2 (verifica-se), uma vez que este espaço apresenta um aspeto cuidado e agradável. O item 2 refere-se à forma como o espaço está concebido, ou seja, se este vai ao encontro dos interesses e características das crianças que o utilizam. Este item foi pontuado com um 1 (verifica-se parcialmente), pois, apesar de este espaço se adequar aos utilizadores, não dava resposta a alguns dos interesses das crianças, nomeadamente os relacionados com (i) a topografia do espaço que não apresentava diferentes alterações no relevo que oferecessem desafios a nível motor e com (ii) a inexistência de zonas para a manipulação de determinados elementos naturais do interesse das crianças, tais como a água e a lama. Desta forma, o espaço tornava-se muitas vezes um pouco redutor no que respeita às experiências proporcionadas. O item 3 questiona se o brincar em espaços exteriores está implícito em projetos, planos educativos e documentos orientadores do JI. Este item foi pontuado com um 0 (não se verifica), pois, apesar de as brincadeiras no espaço exterior serem valorizadas no dia a dia do JI, este aspeto não está previsto nos projetos, planos educativos e documentos orientadores de forma explícita. Assim, os documentos analisados são omissos no que diz respeito às indicações e diretrizes de utilização física e temporal dos espaços exteriores, não existindo indicações claras que orientem a ação e utilização destes espaços. Se, por um lado, nos parece fundamental a manutenção da autonomia de funcionamento de cada sala, e consequente adaptação às características de cada grupo de crianças, parece-nos igualmente crucial que um aspeto com tal contributo para o desenvolvimento global das crianças seja, minimamente, orientado no sentido da sua otimização.

A segunda categoria refere-se à Dimensão. Na *Tabela 7* existem três itens distintos.

Tabela 7*Dimensão*

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

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

O item 4 avalia a dimensão do espaço exterior de forma a compreender se este se adequa ao número de crianças que o utilizam. Este item foi pontuado com um 1 (verifica-se parcialmente), uma vez que este espaço não possui uma dimensão adequada para o número de crianças que o utilizam em simultâneo, sendo um total de 69 crianças mais os adultos que as acompanham. Porém, face à situação pandémica vivida, o espaço exterior é organizado de forma a nunca estar um elevado número de crianças em simultâneo, tornando assim o espaço mais adequado ao número de crianças que o utilizam. O item 5 é referente à existência de uma área ampla disponível para o desenvolvimento de atividades diversificadas e foi pontuado com um 2 (verifica-se) pois, realmente, o JI contempla este espaço. Porém, quando o número de crianças a utilizar esta área é maior, este espaço sofre uma diminuição através da divisão do recreio em partes. O item 6 está relacionado com a existência de áreas que proporcionem às crianças momentos de maior intimidade e conforto. Verificou-se que o espaço exterior não apresenta qualquer tipo de área reservada proporcionadora de intimidade e conforto, desta forma a pontuação atribuída a este item foi 0 (não se verifica). Estes espaços são muito importantes uma vez que podem manifestar-se como uma espécie de refúgio que as crianças procuram quando sentem a necessidade de se isolar do grupo (Waller, 2007; Bilton, et al., 2017; Bento, 2020).

A terceira categoria refere-se à Acessibilidade. Na *Tabela 8*, podemos identificar sete itens distintos.

Tabela 8*Acessibilidade*

C3. Acessibilidade	Pontuação
7. No acesso à zona de brincar no exterior existe um espaço de transição (vestíbulo ou telheiro), onde são realizadas atividades de preparação das crianças (e.g. vestir casacos e calçar galochas) e/ou brincadeiras mais resguardadas.	1
8. A sala de atividades pertencente ao grupo observado possui acesso direto à zona de brincar no exterior ou a um espaço de transição.	1
9. Existem áreas de circulação amplas e bem definidas.	2
10. Existem espaços dedicados à utilização de brinquedos com rodas, evitando-se que esta atividade prejudique outras brincadeiras paralelas.	1
11. As crianças movimentam-se livremente entre diferentes espaços (e.g. transitam entre o interior e o exterior), existindo a possibilidade de separação do grupo e o afastamento do adulto.	0
12. Os espaços de arrumação dos recursos de brincar no exterior são funcionais	0
13. Os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças.	1

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

O item 7 permite identificar se existe um espaço de transição que auxilie na preparação das crianças para as brincadeiras no espaço exterior com condições atmosféricas específicas e que permita a realização de brincadeiras mais resguardadas. Este item foi pontuado com 1 (verifica-se parcialmente), pois existe uma zona de transição que possui um espaço com bancos e, que tem uma espécie de prateleira onde as crianças guardam as suas galochas no seu respetivo lugar, podendo sentar-se para as calçar e tem, ainda, uma zona de cabides onde colocam os seus casacos. Porém, não existe uma zona direcionada às brincadeiras mais resguardadas, existe um telheiro, mas este percorre apenas o trajeto do portão exterior até à entrada interior do JI e faz a ligação com a escola de 1.º CEB, não sendo utilizado para momentos de brincadeira. O item 8 refere-se à existência de acesso direto entre a sala de atividades e o espaço exterior e a pontuação atribuída foi 1 (verifica-se parcialmente). As três salas de atividades possuem acesso direto ao espaço de transição que, por sua vez, dá acesso direto a um parque de diversões exterior, espaço este que faz ligação ao restante espaço exterior, ou seja, à zona ampla e verde. No entanto, o parque de diversões exterior possui uma cancela que se encontra fechada, impedindo as crianças de transitar livremente para a zona de espaço verde. A imposição de barreiras/limitações de circulação às crianças está associada às preocupações relacionadas com a

acessibilidade e com a articulação entre os espaços, que acabam por promover itinerários cuja prioridade seja a facilidade de mobilidade das crianças e materiais (Tovey, 2007; Bento, 2020). Importa, assim, garantir à criança uma circulação livre e autónoma no espaço para que esta sinta que pertence àquele espaço (Herrington & Lesmeister, 2006; Bento, 2020), não descurando as questões de segurança. O item 9 diz respeito às áreas de circulação, mais especificamente, se estas são amplas e claramente definidas, tendo sido este item pontuado com 2 (verifica-se), uma vez que permitem às crianças circular à vontade. O item 10 identifica a existência de um local específico para as brincadeiras que impliquem a utilização de brinquedos com rodas, de forma a não prejudicar outras brincadeiras que estejam a ser desenvolvidas por outras crianças. Este item foi pontuado com 1 (verifica-se parcialmente), pois o espaço cimentado existente para as brincadeiras com brinquedos com rodas cinge-se a uma área bastante reduzida. Para além desta pequena área podem, ainda, utilizar estes brinquedos numa pequena zona composta por calçada, no entanto, estando o restante grupo a realizar outro tipo de brincadeiras, por vezes as crianças acabam por prejudicar, ainda que inconscientemente, as brincadeiras dos colegas. O item 11 refere-se à movimentação livre da criança entre os diferentes espaços, o que não se verifica daí a pontuação atribuída ter sido 0 (não se verifica), pois as crianças apenas podem transitar de um espaço para o outro com a autorização do adulto. Caso pretendam deslocar-se devem primeiro comunicar que o vão fazer. O item 12 avalia se os locais para a arrumação dos materiais para as brincadeiras no exterior são funcionais, foi pontuado com 0 (não se verifica), já que as zonas de arrumação dos materiais de brincar no espaço exterior se encontram apenas numa sala de arrumos no interior do JI, sala essa de arrumação não funcional. O item 13 avalia a acessibilidade dos recursos para brincar no espaço exterior por parte da criança. Visto que estes apenas estão acessíveis às crianças quando se deslocam para o espaço exterior, tendo de os ir buscar à sala de arrumos com a autorização do adulto, a pontuação atribuída a este item foi 1 (verifica-se parcialmente).

A quarta categoria é referente à manutenção e segurança dos espaços exteriores. Na *Tabela 9*, podemos identificar seis itens distintos.

Tabela 9*Manutenção e segurança*

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

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

O item 14 é referente às condições de segurança e higiene apresentadas pelo espaço. Sendo um espaço bastante asseado e seguro, a pontuação atribuída foi 2 (verifica-se). Era notória uma preocupação por parte do adulto em incutir às crianças hábitos de preservação do meio ambiente, sensibilizando-as e incentivando-as a desenvolver boas práticas relacionadas com a sustentabilidade, ética e cidadania, como a produção e consumo sustentáveis e a importância de preservação da biodiversidade (Câmara et al., 2018). As zonas de perigo existentes encontravam-se devidamente sinalizadas e interditas, não colocando qualquer criança em perigo. Existia uma zona com gás devidamente fechada e sinalizada com um sinal de perigo e, para além disso, existia um muro de vedação que impedia as crianças de ter contacto com os carros. Estes espaços de brincadeira devem ser seguros, mas devem permitir um risco que esteja ajustado aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, de forma que possuam algumas experiências de risco que não sejam nem muito difíceis nem muito fáceis (Tovey, 2007; Little & Eager, 2010; Bento 2017; Neto, 2020). O item 15 avalia a existência de procedimentos de manutenção que têm como objetivo garantir a arrumação e limpeza dos espaços e materiais. A pontuação atribuída a este item foi 1 (verifica-se parcialmente) pois, apesar do espaço e materiais serem limpos, a

arrumação dos materiais não é organizada, estando os materiais todos misturados. O item 16, que diz respeito à existência de zonas que oferecem proteção face às diferentes condições atmosféricas, sol ou chuva, foi pontuado com 1 (verifica-se parcialmente). Na realidade, existem áreas que oferecem esta proteção às crianças, nomeadamente algumas árvores e uma zona de telheiro, porém este telheiro é uma zona de transição e ligação entre zonas distintas e a sua área é bastante reduzida. O item 17 avalia a existência de vestuário e equipamentos adequados a diferentes condições atmosféricas. Face ao observado, a pontuação atribuída foi 1 (verifica-se parcialmente), uma vez que as crianças possuem vestuário e equipamento adequados às diferentes condições atmosféricas, tais como, os chapéus de sol, garrafas de água e galochas, no entanto não têm fatos impermeáveis e, por isso, vestem os casacos que trazem vestidos de casa, podendo não ser os mais práticos e apropriados para as condições atmosféricas que se fazem sentir. O item 18 refere-se ao envolvimento das crianças em tarefas que impliquem cuidar do espaço e foi pontuado com 2 (verifica-se), pois são incutidas nas crianças, pelas educadoras e auxiliares, responsabilidades de forma a consciencializar as crianças relativamente à importância da preservação do espaço exterior e de práticas amigas do ambiente. Assim observou-se que as crianças auxiliam em algumas tarefas tais como: apanhar as folhas que caem das árvores e voam para o espaço cimentado, regar as plantas e apanhar fruta das árvores. O item 19 avalia as regras e limites do espaço exterior e a participação das crianças para a sua definição, a pontuação atribuída a este item foi 2 (verifica-se). As crianças sabem o que podem ou não fazer no espaço exterior e, em certas situações, tais como nos jogos exteriores e na utilização dos materiais, estas participam na definição de regras. Regras essas que devem ser poucas e muito visuais, tendo em consideração a faixa etária das crianças.

A quinta categoria debruça-se sobre as Oportunidades de ação. Na *Tabela 10*, podemos identificar oito itens distintos.

Tabela 10*Oportunidades de ação*

C5. Oportunidades de ação	Pontuação
20. O espaço exterior apresenta diferentes superfícies que podem ser utilizadas pelas crianças	2
21. O espaço exterior apresenta variações no relevo.	0
22. O espaço exterior possui estruturas fixas ou semifixas, relacionadas com diferentes tipos de brincar	2
23. O espaço contém zonas de brincar que incluem elementos naturais. Exemplo: zona de areia, zona de terra, zona de água, arbustos, flores ou hortícolas, árvores, animais (e.g. jardim de borboletas, terrário, casas de pássaros, bebedouros/comedouros para pássaros, galinheiro, coelheira).	1
24. Estão disponíveis diversos objetos em quantidade e em qualidade para as crianças utilizarem. Exemplo: blocos, mangueiras/tubos, panos ou pedaços de tecido, cordas, brinquedos de areia, brinquedos de água, bolas, arcos, recipientes variados (diferentes tamanhos e características), pneus, carrinhos de mão, triciclos/bicicletas, instrumentos de medida (e.g. réguas, fitas métricas, termómetro, pluviómetro), lupa, catálogo/ grelhas de observação de animais e plantas, materiais de escrita/desenho (e.g. canetas, giz, tintas, papel), instrumentos musicais.	1
25. Estão disponíveis materiais naturais em quantidade e em qualidade. Exemplo: paus, água, areia, folhas, conchas, rochas, solo, pedaços de madeira, bolotas, pinhas, frutos.	2
26. As crianças iniciam atividades de forma autónoma.	2
27. O espaço oferece desafios com níveis de dificuldade distintos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, criando assim oportunidades para o confronto com o risco (e.g. zonas para trepar altas e baixas; triciclos com e sem pedais).	2

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

O item 20 é referente à existência de diferentes superfícies no espaço exterior, e, sendo que neste espaço existem várias e distintas zonas (piso de borracha, piso cimentado, piso relvado, areia e solo), a pontuação atribuída foi 2 (verifica-se). O item 21 avalia o espaço exterior no que respeita às elevações do terreno que apresenta e teve uma pontuação de 0 (não se verifica), pois o espaço apenas apresenta áreas planas e alguns buracos, feitos pelas próprias crianças, não tendo estes grande dimensão e profundidade. Desta forma, e visto que não apresenta nenhuma das variações elencadas no item, foi atribuída a anterior pontuação. Seria importante que a topografia deste espaço fosse repensada e melhorada e oferecesse zonas como montes, declives/rampas, socacos/degraus, buracos, túneis e raízes de árvores salientes, pois iria potenciar às crianças mais experiências de risco, experiências estas que são importantes para auxiliar a criança na aprendizagem da gestão do risco e no aperfeiçoamento de diversas competências (Tovey, 2007; Little & Eager, 2010; Bento,

2017; Bilton et al., 2017). O item 22 foca-se na existência de estruturas fixas ou semifixas que permitam desenvolver diferentes tipos de brincar. Este item foi pontuado com 2 (verifica-se), uma vez que o espaço exterior do JI oferece às crianças variadas estruturas para trepar, rampas, bancos, baloiço e escorregas. Porém, importa referir que, apesar da cotação atribuída ser máxima, tal não significa que não possa haver melhorias, e, claro, que quanta mais diversidade de materiais, mais serão as brincadeiras e desafios proporcionados às crianças. O item 23 é referente às zonas de brincar que têm elementos naturais. Este item foi pontuado com 1 (verifica-se parcialmente), pois, apesar de o espaço exterior possuir zona de areia, zona de terra, árvores, arbustos e ervas, não inclui zonas como jardim de borboletas, casas de pássaros, bebedouros/comedouros para pássaros, galinheiro, entre outros. Desta forma, este é um dos aspetos que pode ser melhorado, já que uma maior diversidade de zonas com elementos naturais significa uma maior diversidade de estímulos, brincadeiras e aprendizagens. Estes elementos são importantes uma vez que se caracterizam por serem multissensoriais e multifuncionais, o que irá despertar o interesse e curiosidade das crianças aquando da sua manipulação, incentivando o seu ímpeto exploratório (Bilton et al., 2017; Powers & Ridge, 2019; Hanscom, 2021). O espaço de brincadeira ao ar livre deve integrar diversificados elementos naturais como, plantas, folhas, paus, variedade de superfícies de solo (terra, areia, relva), pedras, madeira, uma zona de água, animais, entre outros. Esta diversidade de elementos naturais irá proporcionar às crianças experiências ricas e diferenciadas, contribuindo para a aquisição de aprendizagens e conhecimentos sobre a natureza que a rodeia (Cooper, 2015; Kiewra & Veselack, 2016). O item 24 avalia a quantidade e qualidade de materiais disponibilizados às crianças e foi pontuado com um 1 (verifica-se parcialmente). Apesar de existirem materiais em grande quantidade, variedade e qualidade, estes apenas estão disponíveis ocasionalmente, nomeadamente quando as crianças vão brincar para o exterior, sendo este momento de brincadeira no exterior um hábito diário. Quando tal não se verifica, os materiais estão arrumados numa sala dentro do JI. A disponibilização permanente de materiais, especialmente os materiais soltos (pedaços de madeira, caixas de papelão, tubos, entre outros) manifesta-se como uma opção bastante enriquecedora para as brincadeiras ao ar livre, pois sendo estes muito versáteis, manipuláveis e de fácil transporte permitem à criança atuar no espaço,

atribuindo outros significados aos objetos de acordo com os seus interesses (Maxwell et al., 2008; Bilton et al., 2017; Barros et al., 2018). Para além de existirem materiais em grande quantidade, variedade e qualidade, o mesmo não se verificou em relação aos materiais soltos, sendo estes um elemento em falta no espaço exterior do JI. É importante que estes materiais estejam disponíveis permanentemente, de forma a promover atividades mais duradouras e criativas, diversificadas oportunidades de ação, podendo contribuir para a diminuição de conflitos entre elas. Para além do referido anteriormente, importa ter em atenção o caráter mutável do espaço e nos momentos da sua organização é relevante que aspetos como o impacto das condições atmosféricas nos materiais sejam tidos em consideração. Este aspeto possibilita que uma zona específica possa ser “transportada” para outro lado, assumindo assim um caráter mutável (Bilton et al., 2017). O item 25 avalia a quantidade e qualidade de materiais naturais disponíveis para as crianças. Este item foi pontuado com 2 (verifica-se), pois estão permanentemente disponíveis elementos naturais com os quais as crianças podem brincar e explorar livremente, tais como, paus, areia, solo, folhas, pedras, frutos e até alguns animais. O item 26 refere-se à autonomia com que as crianças iniciam as suas brincadeiras e a pontuação atribuída foi 2 (verifica-se), uma vez que as crianças têm liberdade nas suas brincadeiras não existindo interferência por parte do adulto. O item 27 refere-se à oferta de espaços com desafios com diferentes níveis de dificuldade. A pontuação atribuída foi 2 (verifica-se), pois existem realmente espaços que oferecem desafios, tais como, árvores para trepar (Figura 7), estruturas fixas para trepar, triciclos com e sem pedais.

Figura 7

Criança a trepar à árvore



A sexta categoria refere-se às Oportunidades de ação. Na Tabela 11, podemos identificar nove itens.

Tabela 11

Estilo do adulto e rotinas

C6. Estilo do adulto e rotinas	Pontuação
28. As crianças brincam no espaço exterior com regularidade.	2
29. O tempo passado no espaço exterior apresenta uma duração adequada para o desenvolvimento de brincadeiras significativas e progressivamente mais complexas.	1
30. Existe uma preocupação em partilhar e envolver as famílias na vivência do espaço exterior.	0
31. O adulto propõe atividades de carácter livre, possibilitando-se outras iniciativas paralelas.	2
32. O adulto procura estabelecer ligações entre o que acontece no interior e no exterior.	2
33. O adulto promove a autonomia da criança e a cooperação entre pares.	2
34. O adulto mostra entusiasmo e satisfação durante o tempo passado ao ar livre. Exemplo: expressão facial, olhar, entoação de voz, etc.	2
35. O adulto apoia e acompanha as crianças durante o brincar.	2
36. A utilização de outros espaços exteriores pertencentes à comunidade acontece com regularidade.	1

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

O item 28 é referente à regularidade com que as crianças brincam no espaço exterior. Este foi pontuado com um 2 (verifica-se), pois as crianças brincam todos os dias no espaço exterior, quer em momentos de componente não letiva, como em momentos de componente letiva. Mesmo quando está a chover, as crianças calçam as suas galochas e vestem os seus casacos e vão brincar para o espaço exterior. No entanto, se estiver a chover muito, e, visto que não têm impermeáveis, a utilização do espaço exterior fica interdita. Assim, seria importante existir fatos impermeáveis disponíveis para todas as crianças, uma vez que, quando as crianças têm roupa e sapatos adequados podem andar e explorar à vontade o espaço exterior (Duque, 2015; Neto, 2020). O adulto privilegia bastante este espaço, e sempre que possível, utiliza-o para a dinamização de atividades, como por exemplo para trabalhar os padrões, as sombras, entre outros. O item 29 avalia se a duração de contacto com o espaço exterior

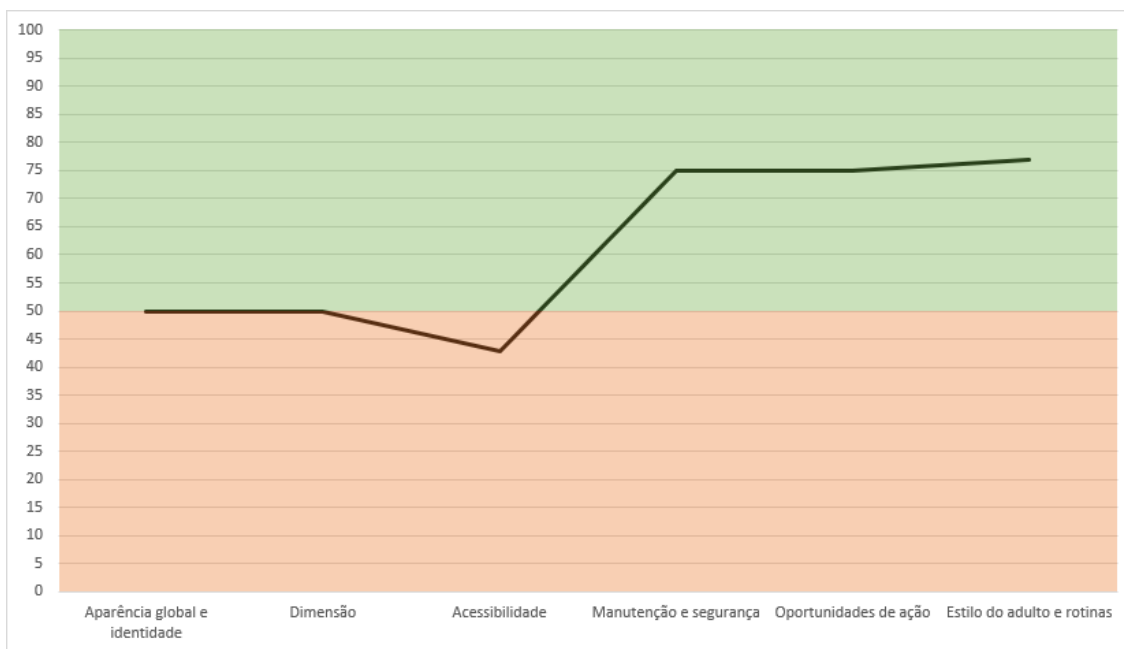
potencia o desenvolvimento de brincadeiras significativas, foi pontuado com 1 (verifica-se parcialmente), pois as crianças passam muito tempo no espaço exterior, no entanto, não é por um período muito extenso, mas sim por tempos repartidos ao longo do dia e de forma algo indefinida. Porém, este é um aspeto que também depende da planificação das atividades, havendo dias em que as atividades planificadas podem ser dinamizadas a maior parte do dia neste local, passando, assim, um maior período no espaço exterior. Os documentos orientadores, mais concretamente as OCEPE, não especificam qual o tempo de contacto aconselhável com o espaço exterior. Porém, autores como Neto (2020), defendem que importa privilegiar o contacto com o espaço exterior o tempo suficiente, não o definindo concretamente, para as crianças satisfazerem as suas necessidades biológicas, psicológicas e sociais, pois, as experiências de interação, descoberta e experimentação por elas vividas neste espaço tornam-se em aprendizagens e momentos prazerosos e inesquecíveis da sua infância. O item 30 diz respeito à preocupação existente em envolver e partilhar com as famílias as vivências do espaço exterior. Este item foi pontuado com 0 (não se verifica), pois apesar do JI assumir como essencial o envolvimento da família na escola e no processo de aprendizagem da criança, não se observou a realização de atividades no espaço exterior que envolvessem as famílias. O vírus Sars-Cov-2 parece ter influenciado a participação e envolvimento dos pais nestas atividades. O item 31, que avalia as propostas de atividades livres sugeridas pelo adulto, foi classificada com a pontuação 2 (verifica-se) porque são frequentemente sugeridas algumas brincadeiras/atividades às crianças, mas que nem sempre são do interesse da criança, e, neste caso, é-lhe dada a liberdade de proceder a outras brincadeiras. O item 32 avalia as ligações feitas entre as atividades desenvolvidas nos diferentes espaços, interior e exterior, e foi pontuado com 2 (verifica-se). O adulto aproveita todas as potencialidades do espaço exterior para desenvolver competências e aprendizagens nas crianças, podendo sempre que possível proporcionar experiências práticas e situações reais daquilo que foi falado no interior, funcionando o espaço exterior com uma extensão à sala. O item 33, avalia a autonomia e cooperação entre pares promovida pelo adulto e foi pontuado com 2 (verifica-se), pois a autonomia é bastante incutida no grupo de crianças, o adulto procura sempre que as crianças resolvam eventuais problemas, atribui tarefas tendo sempre em consideração a faixa etária da criança, assim como, o seu nível de desenvolvimento e

procura que as crianças realizem autonomamente pequenas tarefas no espaço exterior. No final de cada sessão procura sempre dar feedback positivo de forma a incentivar as crianças a não desistirem e a continuarem sempre a tentar. O item 34 é referente ao entusiasmo e satisfação demonstrados pelo adulto quando passa tempo no espaço exterior. Este foi pontuado com 2 (verifica-se) uma vez que o adulto demonstra bastante satisfação em permanecer no espaço exterior ao ar livre, quer em momentos de brincadeira livre, quer em momentos de atividades mais orientadas procurando, sempre que possível, dinamizar atividades neste espaço. Este entusiasmo e satisfação são visíveis nas expressões corporais, faciais e ações. O item 35 avalia o apoio dado às crianças por parte do adulto durante os momentos de brincadeira. Este item teve uma pontuação de 2 (verifica-se), pois o adulto incentiva constantemente as crianças a desafiarem-se e a superarem-se a si próprias, os seus medos e anseios. Demonstra interesse nas descobertas das crianças e, na maioria das vezes, aproveita essas descobertas para posteriormente abordá-las em grande grupo, de forma a satisfazer a curiosidade das crianças e ir ao encontro dos seus interesses. O item 36 avalia as saídas do JI para utilização de outros espaços exteriores e foi pontuado com 1 (verifica-se parcialmente), uma vez que as crianças apenas utilizam um parque infantil exterior, pertencente à comunidade que se localiza mesmo ao lado do JI, separado apenas por uma rede e um portão, o que não implica uma deslocação real. Para além disso, as crianças não utilizam outros espaços exteriores devido à situação pandémica e às restrições impostas. No que diz respeito ao papel do adulto, verifica-se que realmente valoriza o espaço exterior utilizando-o diariamente de forma a fazer uma ponte de ligação com aquilo que foi falado na sala, permitindo, assim, o desenvolvimento de aprendizagens transversais. Para além disso, o adulto procura responder aos interesses e curiosidades das crianças e planificar as atividades tendo esses aspetos em consideração, daí uma grande parte das atividades serem dinamizadas no espaço exterior, por este ser bastante apreciado pelas crianças. No espaço exterior, o adulto assume diferentes papéis que são elencados por autores como Nelson (2012), nomeadamente o de monitor, interventor, facilitador, fornecedor de informação e de materiais e de mentor, sempre com o principal objetivo de proporcionar às crianças aprendizagens significativas, lúdicas e duradouras privilegiando o contacto com a natureza e usufruindo do que ela nos oferece.

Seguindo o modelo de cotação apresentado na grelha GO-Exterior (Bento, 2020), a partir do cálculo da pontuação percentual obtida em cada uma das categorias foi possível obter um valor médio de cada uma delas que resultou posteriormente num gráfico (Figura 8) que nos ajuda a caracterizar o espaço.

Figura 8

Gráfico de caracterização geral do espaço obtido através da utilização da grelha GO-Exterior (Bento, 2020)



Segundo o sistema de pontuação e interpretação da escala utilizada devemos proceder à caracterização percentual global do espaço para que possamos perceber se, de uma forma geral, este apresenta as condições necessárias que facilitam a concretização das potencialidades pedagógicas do brincar no espaço exterior. Caso a pontuação seja superior a 50% considera-se que o espaço apresenta as condições necessárias, no entanto, não invalida a necessidade de intervenção. Se a pontuação for igual ou inferior a 50% pode considerar-se que o espaço não apresenta as condições necessárias para a brincadeira ao ar livre, necessitando, assim, de intervenções de melhoria de forma a criar espaços diversificados que sejam estimulantes e desafiantes.

A pontuação percentual relativa à classificação global do espaço obtida foi de 61,6% ($C1_{50\%} + C2_{50\%} + C3_{42,8\%} + C4_{75\%} + C5_{75\%} + C6_{77\%} = 369,8 \div 6 = 61,6\%$), o que nos indica que apresenta as condições necessárias, no entanto, poderá

ser melhorado uma vez que a pontuação obtida não é muito elevada. É importante que seja feita uma análise mais pormenorizada e, para isso, analisar-se a pontuação média obtida em cada uma das categorias para identificar as principais fragilidades do espaço e seleccionar os espaços que necessitam de intervenções. Ao analisar o gráfico (Figura 8), é possível observar que existe apenas uma categoria que se encontra abaixo dos 50 pontos, o que significa que é a categoria com mais carência a nível de intervenção. Esta categoria refere-se à acessibilidade (42,8%). Para além disso, é possível analisar no gráfico (Figura 8) duas categorias que obtiveram uma pontuação de 50 pontos, mais especificamente as categorias referentes à aparência global e identidade (50%) e à dimensão (50%), que também merecem especial atenção e necessidade de intervenção. As restantes categorias apresentam pontuações positivas sendo que a que mais se destaca é a que diz respeito ao estilo do adulto e rotinas (77%), desta forma, importa evidenciar as boas práticas no que diz respeito a este aspeto no contexto observado. Seguem-se as categorias de manutenção e segurança e das oportunidades de ação com a mesma pontuação (75%), sendo esta também muito positiva.

Após uma análise geral do gráfico, importa refletir e discutir os dados obtidos tendo em consideração toda a literatura anteriormente utilizada. O espaço exterior é um dos espaços prediletos das crianças para o desenvolvimento de brincadeiras livres, desta forma este espaço deve dar-lhes oportunidades e estímulos ricos e diversificados. Para isso, a organização do espaço e as brincadeiras que este oferece devem ser uma preocupação constante.

A dimensão do espaço deve ser adequada aos seus utilizadores, o que não se verificou aquando da aplicação da grelha, no entanto, importa salientar que, face à situação pandémica vivida, os recreios escolares sofreram uma diminuição devido à delimitação que teve que ser feita de forma a evitar o aglomeramento de crianças no mesmo espaço. 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, tais como abrigos e tendas.

No que respeita à acessibilidade, como vimos anteriormente, é a categoria com menor pontuação obtida (42,8%). Assim, importa que haja uma reflexão e intervenção no sentido de tornar as crianças mais responsáveis, autónomas e capazes. Para isso, é importante disponibilizar às crianças locais adequados para desenvolverem tarefas específicas e envolvê-las em diferentes tarefas (Ferland, 2006). Desta forma, seria pertinente que espaços como o de preparação das crianças, espaços destinados às brincadeiras com rodas e até mesmo espaços de arrumação fossem revistos e repensados, uma vez que os que existem não são funcionais, causando alguns constrangimentos. O espaço de preparação das crianças localiza-se numa zona de transição, o que, por sua vez, causa muita confusão. O espaço destinado às brincadeiras com rodas é reduzido e interfere com as brincadeiras das outras crianças. Os espaços de arrumação localizam-se apenas no interior do JI e não se encontram organizados da melhor forma para que as crianças possam ser autónomas e livres na sua utilização. O espaço deve ser devidamente pensado e organizado de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Para isso, o espaço exterior deve definir claramente as zonas de brincadeira, assumir um carácter mutável, e adequar as zonas de arrumação aos seus utilizadores, que, neste caso, são as crianças (Hanscom, 2021; Neto, 2020). Para além do espaço, também os materiais devem estar disponíveis para livre utilização da criança sempre que assim o pretenda. A criação de zonas de arrumação no espaço exterior é uma sugestão para a solução do problema de acesso aos materiais por parte da criança, isto dar-lhe-ia uma maior liberdade, opção de escolha (dos materiais) e autonomia (Ferland, 2006; Maxwell et al., 2008; Hanscom, 2021; Neto, 2020).

No que respeita à manutenção e segurança, é necessário criar espaços de arrumação organizados, tais como arrecadações com recurso a caixas de arrumação para que os materiais possam ser organizados de acordo com as suas características, para que a criança os possa encontrar facilmente e autonomamente, assim como utilizar estes espaços. No que diz respeito à existência de zonas que oferecem proteção em situações de sol e/ou chuva, apesar destas existirem, a sua área é bastante reduzida, assim, sugere-se a criação destes espaços. Para além disso, seria essencial que as crianças possuíssem vestuário adequado que lhes permitisse brincar no espaço exterior independentemente das condições atmosféricas (Duque, 2015; Neto, 2020).

As oportunidades de ação são de extrema importância uma vez que contribuem para o desenvolvimento de competências da criança e, apesar deste espaço oferecer diversas zonas naturais, diferentes superfícies, estruturas fixas e semifixas, seria relevante oferecer mais variações no relevo. Para isso, sugere-se a criação de zonas de relevo através da colocação de pequenos troncos enterrados a diferentes alturas, montes e/ou buracos que potenciem desafios às crianças e que contribuam para o desenvolvimento da gestão de risco e de competências motoras (Tovey, 2007; Little & Eager, 2010; Bento, 2015; Bilton et al., 2017).

No que diz respeito ao estilo do adulto e rotinas, no momento de preenchimento da grelha não se verificou o envolvimento das famílias em atividades no espaço exterior. Através de diálogos com a EC foi possível compreender que o facto de ser uma fase pandémica teve influência neste aspeto. Assim, sugere-se a dinamização de atividades no espaço exterior que envolvam as famílias, como por exemplo dinamizar atividades de intervenção/melhoria do espaço exterior.

É importante ressaltar a importância de existir uma grelha bastante atual e que se foca no espaço exterior de um contexto português, porém através da implementação e utilização desta grelha em contexto prático pudemos compreender que a categoria referente ao estilo do adulto e rotinas, apesar de apresentar itens bastante relevantes e contribuírem para a perceção das rotinas que são utilizadas entre o adulto e a criança no espaço exterior, é uma categoria relativamente difícil de avaliar uma vez que se refere ao adulto no geral não tendo em consideração as diferentes práticas, não sendo fácil traduzir isso para uma pontuação única. A designação de adulto contribui positivamente para a análise das rotinas do JI por ser agregadora, ou seja, por agregar uma multiplicidade de papéis mas, por outro lado, acarreta algumas dificuldades de interpretação por essa mesma inclusão, por não definir claramente que adulto está a ser analisado. Seria interessante acrescentar algumas alterações que permitissem especificar mais a análise do estilo do adulto, como por exemplo alguns aspetos serem mais especificados elencando claramente a quem se destina (educadores ou auxiliares) e diferenciar as práticas, uma vez que os estilos são bastante diferentes. Esta categoria foi a que mais causou dificuldade em termos de preenchimento da grelha pelos motivos anteriormente referidos, o que gerou diversas discussões entre os investigadores.

No momento de caracterização do espaço exterior e de definição de um plano de melhoria, apesar de se utilizar esta grelha de observação, devem também considerar-se as opiniões de outros autores, que focas aspetos que não são referidos nesta grelha. Aspetos como a possibilidade de existência de uma zona de ateliers que pode funcionar como uma sala de aula (Neto, 2020), a importância de ter outros materiais como materiais de construção, materiais para brincar com água, equipamento de jardinagem, auxiliares para brincar ao faz de conta e instrumentos musicais e materiais para atividades artísticas (Hohmann & Weikart, 1997), a introdução de estruturas como uma casa na árvore, túneis, baloiços de pneus, 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 o brincar (Hohmann & Weikart, 1997; Bilton et al., 2017; Barros et al., 2018). Assim, e uma vez que os aspetos anteriormente elencados não existem neste espaço, sugere-se a criação destes espaços e a disponibilização destes materiais.

Assim, e de acordo com a bibliografia utilizada anteriormente, é importante que haja uma preocupação constante na melhoria, adaptação e adequação do espaço às necessidades das crianças, de forma que o espaço acompanhe os seus interesses, assim como o seu desenvolvimento, proporcionando brincadeiras e aprendizagens desafiantes e enriquecedoras. Importa não só refletir e intervir nas categorias que obtiveram uma pontuação menor como também em todas as outras, no sentido de as melhorar e tornar ainda mais estimulantes e interessantes para as crianças, não esquecendo as conceções apresentadas pelos vários autores de forma a criar espaços ricos cujo potencial não se esgote facilmente.

Requalificação/Intervenção no espaço exterior

Atendendo à observação prévia do espaço e ao preenchimento da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior (Bento, 2020), foram dinamizados alguns momentos de requalificação e intervenção de melhoria do espaço exterior, de forma a proporcionar novas oportunidades de brincadeira às crianças, de tornar o espaço esteticamente mais atraente e atribuir-lhe uma identidade mais marcada. Para isso, foi previamente definido pela EE, conjuntamente com as

educadoras e com uma colega de curso, também envolvida neste projeto de enriquecimento do espaço exterior, o que ia ser melhorado. Olhando para o espaço e conversando com a EC e com as crianças surgiu a ideia de requalificar o jogo da macaca que era um espaço que eles gostavam de utilizar, mas não utilizavam porque não estava nas melhores condições para o fazer. Então, decidiu-se melhorar o jogo da macaca e, 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. Para todas estas pinturas foram definidos objetivos educativos, que recaem essencialmente na 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 categoria 5 da grelha de observação. É de referir que a utilização destes espaços/jogos poderia ser feita de forma alternativa à inicialmente pensada, de forma a estimular a criatividade das crianças, bem como, a transversalidade das temáticas trabalhadas no contexto do JI. De forma a envolver as crianças no enriquecimento do espaço exterior, a EE organizou-as em pequenos grupos e dirigiu-se ao espaço exterior, apenas com um grupo de cada vez, e explicou-lhes o que ia ser feito e de que forma ia ser feito. Desde logo as crianças manifestaram bastante entusiasmo relativamente àquilo que ouviram, mas também por sentirem que o seu contributo era valorizado. Antes de iniciar, a EE distribuiu por cada criança batas de pintura e um pincel e deram início às pinturas (Figura 9).

Figura 9

Realização das pinturas no chão



No decorrer das pinturas as crianças manifestaram bastante empenho e dedicação, assim como vontade em pintar mais elementos do espaço exterior, mais concretamente os bancos de jardim justificando que estes ficariam mais coloridos e muito mais bonitos. Desta forma, após as pinturas no chão procedemos também à pintura dos bancos de jardim (*Figura 10*).

Figura 10

Bancos de jardim após a pintura



Depois de terminadas as pinturas, as crianças ficaram bastante satisfeitas com o resultado final (*Figura 11*) manifestando curiosidade em relação às novas pinturas e ao funcionamento dos novos jogos, exteriorizando uma enorme vontade em experimentar tudo.

Figura 11

Resultado final das pinturas no chão



a- Jogo da macaca



b- Pés



c- Círculos



d- Percursos



e- Jogo do galo



f- Lagarta

Foi dinamizada uma outra sessão de intervenção, também em resposta à avaliação resultante da utilização da grelha de observação GO-Exterior (Bento, 2020), com o objetivo de criar uma zona para brincadeiras mais resguardadas, para momentos de conforto, relaxamento e reflexão. Estes espaços mais resguardados promovem ainda a interação social entre as crianças longe do olhar do adulto (Waller, 2007; Bilton et al., 2017). Desta forma, e face a esta necessidade, a EE reuniu os materiais necessários, disponibilizados pelas educadoras do JI, e procedeu à colocação do toldo no espaço exterior (Figura 12). Sugere-se que este espaço possa ser melhorado com materiais que permitam um maior conforto (almofadas, redes, entre outros).

Figura 12

Toldo colocado no espaço exterior



Para além do espaço anteriormente referido, foi planeada a construção de um percurso com troncos como forma de disponibilizar variações no relevo, para assim potenciar diversificadas oportunidades de ação às crianças. No entanto, este projeto não foi cumprido por fatores externos ao funcionamento do próprio JI.

Ao perceber que o espaço era muito rico em elementos naturais, considerou-se que seria muito importante potenciar a utilização destes elementos naturais. Desta

forma, decidiu-se desenvolver atividades nas quais os elementos naturais fossem explorados.

Apresentação e análise das atividades desenvolvidas

Durante a investigação, foram dinamizadas atividades que se dividiram em três fases: na primeira teve lugar um momento de assembleia no qual foram ouvidas as ideias das crianças, a segunda fase diz respeito à fase de construção/desenvolvimento do projeto idealizado pelas crianças e a terceira fase é alusiva à dinamização de atividades no espaço construído (*Tabela 12*).

Tabela 12

Calendarização das atividades desenvolvidas

1.ª Fase – Planeamento	• “Assembleia”; • “O nosso laboratório”;
2.ª Fase – Construção	• Construção/desenvolvimento do projeto idealizado pelas crianças;
3.ª Fase – Exploração	• Dinamização das atividades no espaço construído: - “Brincadeira com elementos naturais”; - “Vamos explorar o nosso laboratório”; - “Vamos construir um minhocário”; - “Vamos explorar o solo”.

1.ª Fase – Planeamento

“Assembleia”

A atividade “Assembleia” foi a primeira atividade dinamizada, após a implementação da grelha que teve como objetivo caracterizar o espaço exterior. O espaço exterior foi definido para o desenvolvimento da atividade com intencionalidade, pois sendo este espaço bastante adorado pelas crianças e sendo o objetivo da atividade ouvir as suas ideias relativamente ao que gostavam de ter/construir neste espaço, estar no mesmo seria muito mais enriquecedor para o desenvolvimento da discussão e compreensão das ideias por elas manifestadas. No entanto, devido às condições climáticas, foi realizada na sala.

Na sala, a EE perguntou às crianças se gostavam de ter algum espaço no exterior onde pudessem explorar a natureza. Em resposta à questão colocada, as crianças responderam bastante entusiasmadas que sim. Posteriormente, a EE questionou-as sobre o tipo de espaço que poderiam criar para explorar a natureza e fazer experiências. Após alguma discussão as crianças decidiram que gostariam de elaborar um laboratório para que pudessem ser cientistas.

Dando continuidade ao momento de diálogo, a EE questionou as crianças relativamente aos materiais que iam ser necessários para a construção do laboratório e face à questão obteve respostas como:

C15 - Paus.

C6 - Ou também pode ser papelão.

C7 - O papelão fica molhado.

C14 - Estraga-se (o papelão).

C12 - E derrete (o papelão).

Aproveitando a ideia de uma criança (C15) a EE orientou as crianças na escolha do material a utilizar e sugeriu a madeira explicando-lhes que tem maior durabilidade e é mais resistente às diversas condições atmosféricas, ao que uma criança respondeu:

C15 - Paus é madeira.

Por fim, e após decidido o que íamos construir e que material íamos utilizar para a sua construção, seguiu-se um momento de pesquisa online de imagens de como poderia ser o laboratório. Em grande grupo, as imagens foram exploradas tendo como intuito recolher ideias para a construção do laboratório. As crianças manifestaram bastante entusiasmo e, tendo em consideração o que viam nas imagens, iam sugerindo ideias para o seu laboratório, reforçando a ideia de que tinha de ter uma mesa para que pudessem fazer experiências e também armários e gavetas para posteriormente guardar os materiais.

Esta atividade, serviu para ouvir a opinião das crianças relativamente ao espaço que gostavam de construir no exterior, dando-lhes assim o direito à liberdade de expressão e opinião e à tomada de decisões, permitindo-lhes ter um papel ativo no seu processo educativo (Silva et al., 2016). No decorrer da atividade, foi possível verificar

uma maior participação das crianças de faixa etária maior face às crianças mais novas, mais concretamente às de três anos de idade. Foi também possível verificar alguma capacidade argumentativa por parte de determinadas crianças, o que mostra que até então foram estimuladas e incentivadas a apresentar e argumentar as suas ideias, tendo estas importância para a tomada de decisões. No desempenho do seu papel enquanto educadora, é importante apoiar, estimular e incentivar a criança a fazer-se ouvir de forma que, progressivamente, as perspetivas de cada uma das crianças sejam debatidas e esclarecidas. Desta forma, as crianças apropriam-se de uma maior capacidade argumentativa em relação à defesa das suas ideias e aprendem a respeitar as dos colegas (Silva et al., 2016).

Este plano de intervenção funcionou como projeto, e desta forma decidiu-se ir ao encontro daquilo que as crianças pretendiam, que, neste caso, foi a construção de um laboratório, tal como definiram na “Assembleia”. O plano de intervenção, serviu para dar resposta à grelha de observação implementada, focando não só os aspetos que obtiveram menor pontuação, como também ir ao encontro das necessidades das crianças.

“O nosso laboratório”

Após a atividade da “Assembleia”, na qual as crianças decidiram que queriam construir no espaço exterior um laboratório, para que pudessem dinamizar atividades de exploração dos elementos da natureza, seguiu-se a atividade intitulada de “O nosso laboratório”, na qual as crianças, também num momento de diálogo em grande grupo, definiram aspetos importantes relativamente à construção do laboratório. Os aspetos debatidos foram o local exato onde seria construído o laboratório e quais os materiais a utilizar na construção e no apetrechamento do laboratório. O local foi decidido nesse momento de diálogo, porém as opiniões foram diversas, e, como não havia opiniões unânimes, a EE foi dando algumas dicas de locais que seriam mais adequados e mais resguardados. Com as orientações da EE, as crianças chegaram a um consenso e ficou definido o local para a construção do laboratório: em frente ao parque encostado ao muro. No que respeita aos materiais que queriam ter neste espaço destacamos as seguintes sugestões:

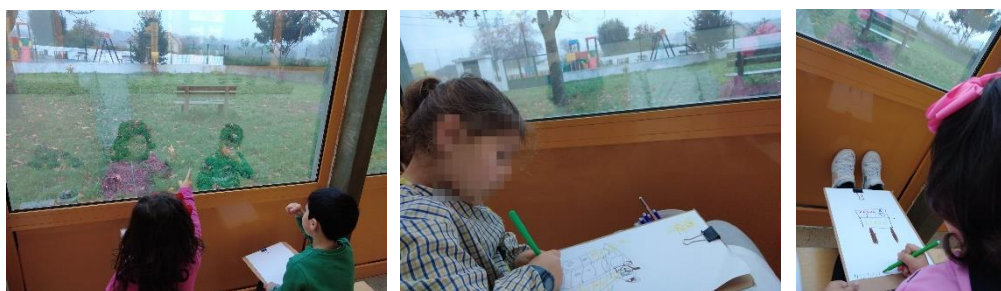
C6 - Binóculos.

C11 - Lama.
C18 - Pedras.
C18 - Lupa.
C6 - Garrafas de cientistas.
C13 - Copos de cientistas.
C15 - Telescópio (referindo-se ao microscópio).
C6/C15 - Micoscópio (referindo-se ao microscópio).
C10 - Roupas de cientista.
C3 - Bacias.

Após este momento de debate relativamente aos materiais que queriam ter no laboratório, a EE disse às crianças que iam proceder à elaboração do projeto do laboratório desenhando como gostavam que este fosse. Para isso, solicitou às crianças que pegassem na sua prancheta reciclada, feita de cartão, e entregou-lhes uma folha para que a colocassem na prancheta. Posteriormente, as crianças dirigiram-se para um espaço interior envidraçado para vislumbrarem o espaço exterior, lá a EE solicitou-lhes que fizessem um desenho do laboratório que idealizavam (Figura 13).

Figura 13

Planeamento do laboratório



Após este momento, e analisando os desenhos, foi possível verificar que as crianças se focaram naquilo que era pretendido. Através desta análise foi possível formar categorias com os principais aspetos focados nos desenhos. Assim, as categorias formadas dizem respeito aos elementos naturais que enquadram o espaço e a outra refere-se aos principais materiais desenhados. Na categoria alusiva aos elementos naturais que enquadram o espaço foi possível verificar que 100% das crianças desenharam algum elemento natural no seu desenho. No que diz respeito aos principais

materiais representados nos desenhos é possível verificar que estes foram as lupas, o microscópio, os gobelés e as bacias. Dos materiais anteriormente referidos, o microscópio foi o material mais desenhado pelas crianças (100%), seguindo-se as lupas (91%), depois as bacias (83%) e, por fim, os gobelés (66%). Para além disso, foi também possível verificar que a estrutura do laboratório foi um elemento focado por 100% das crianças.

No desenho *a* da Figura 14, podemos verificar que foram representados elementos naturais, mais especificamente uma árvore, o sol e as nuvens. Para além disso, a criança representou a estrutura do laboratório e alguns materiais, tais como, o microscópio, lupas e gobelés.

No desenho *b* da Figura 14, a criança representou os seguintes elementos naturais: árvores, o sol e as nuvens. Desenhou ainda a estrutura do laboratório e materiais como o microscópio, lupas, gobelés e uma bacia.

No desenho *c* da Figura 14, a relva, o sol e as nuvens foram elementos naturais desenhados pela criança, para além disso, representou ainda a estrutura do laboratório e materiais como o microscópio, a lupa e uma bacia.

Figura 14

Desenhos do laboratório



Verificou-se que as crianças, apesar de não saberem os termos de alguns materiais laboratoriais, mostraram ter alguma ideia sobre estes instrumentos.

Importa salientar que o desenho infantil assume um papel de extrema importância no quotidiano da criança, pois é através dele que ela comunica e expressa

as suas ideias, perspetivas e emoções. Sendo este uma forma de expressão da criança, o papel do adulto é analisar aquilo que a criança desenha de forma a compreender melhor a criança (Gonçalves et al., 2021). Esta foi então uma excelente ferramenta de recolha de dados para a compreensão das ideias das crianças.

2.ª Fase – Construção

Construção dos materiais e do laboratório

Terminada a escolha dos materiais, e com a ajuda da EE, as crianças procederam à construção e decoração dos materiais e do laboratório. A EE, tendo em consideração as ideias das crianças, disponibilizou alguns materiais do dia a dia para reutilizarem na construção dos materiais e levou alguns materiais previamente preparados para que as crianças procedessem apenas à sua decoração. Para que a atividade decorresse de forma organizada e permitisse que todas as crianças participassem, a EE preparou uma mesa com materiais e chamou pequenos grupos de crianças para essa mesma mesa para procederam à construção e decoração de um material, enquanto as outras crianças brincavam livremente nas áreas.

Figura 15

Construção e decoração dos materiais



Nesta atividade (Figura 15), foi notório por parte das crianças muito envolvimento e empenho, assim como ânsia em participar. Para além disso, as crianças manifestaram bastante entusiasmo na manipulação dos diferentes materiais e instrumentos, assim como uma preocupação constante com o resultado final, tendo muitas delas aquando da construção e decoração, questionado a EE sobre questões estéticas, o que nos levou a concluir que existiu uma preocupação com este aspeto. Nestes momentos de

exploração das expressões artísticas, importa disponibilizar diferentes materiais e instrumentos, para que a criança desenvolva aspetos como a criatividade e o sentido estético (Silva et al., 2016). No final da atividade, as crianças ficaram bastante satisfeitas com o resultado tendo experimentado e explorado os diferentes materiais construídos (Figura 16).

Figura 16

Materiais construídos



Tal como podemos ver na Figura 16, os materiais construídos representavam: microscópios, suporte para os tubos de ensaio, lupas, funis, gobelés e uma garrafa de esguicho.

Figura 17

O nosso laboratório



No que respeita à construção do laboratório, mais concretamente à sua estrutura (Figura 17), visto que seria feito em madeira e que necessitava da utilização

de ferramentas próprias e de alguém com conhecimentos relativamente à “construção”, a EE informou as crianças que essa mesma estrutura ficava a seu encargo. A decisão foi bem recebida por parte das crianças, que manifestaram, desde logo, compreensão.

3.ª Fase – Exploração

“Brincadeira com elementos naturais”

Esta atividade foi concebida pela EE como resposta ao interesse manifestado pelas crianças pela exploração da natureza e manipulação de elementos naturais. Neste caso em particular, a atividade procurou responder ao interesse de algumas crianças no que respeita à brincadeira e manipulação de lama, tendo esta ideia partido de algumas delas quando na atividade “O nosso laboratório” referiram querer este elemento como um material para o laboratório. Optou-se então por dinamizar uma atividade com lama, uma vez que elementos como água e solo potenciam aprendizagens transversais a distintas áreas de desenvolvimento (Bilton et al., 2017).

Para esta atividade, a EE organizou as crianças em grupos e, de seguida, deslocou-se para o espaço exterior com um dos grupos pedindo-lhes que explorassem o espaço e que recolhessem elementos da natureza. As crianças foram procurar e apanhar elementos naturais tendo recolhido solo, folhas, pedras, paus, relva e bolotas. Posteriormente deslocaram-se para junto da EE sendo confrontados com a seguinte questão “O que será que podemos fazer com estes elementos?”, “Será que podemos criar alguma coisa com eles?”. Depois de ouvir as ideias das crianças a EE sugeriu-lhes construir máscaras de lama, o que motivou de imediato as crianças que responderam de imediato “siiiiim”. Face à resposta dada a EE questionou as crianças em relação a como se fazia a lama, tendo ouvido respostas como:

C17 - Põe-se terra.

C7 - Depois água.

C13 - Pouca terra e muita água.

C15 - Com água e terra.

Após compreender que as crianças sabiam como se fazia lama, a EE ajudou as crianças a fazer a lama de forma a obter a textura/consistência adequada para a

construção das máscaras e disponibilizou-a para que iniciassem a construção da sua máscara. Explicou-lhes que para construir a máscara tinham que pegar num pedaço de lama e colar no tronco de uma árvore à altura dos seus olhos, daí se chamar máscara, e, a partir daí, voltar a colar novamente lama por cima da que já estava agarrada ao tronco da árvore de forma a dar-lhe relevo, para que, no final, as decorassem com os elementos naturais por eles recolhidos anteriormente. Posto isto, as crianças iniciaram o momento de manipulação e exploração de lama (Figura 18).

Figura 18

Exploração da lama



Aquando deste momento de manipulação e exploração da lama houve crianças que se mostraram mais reticentes e houve até as que não manifestaram vontade em participar, recusando-se a mexer na lama justificando que esta era nojenta e que não queriam sujar as mãos. Face a esta situação a EE incentivou as crianças a experimentar, mas face à constante recusa, a EE respeitou a vontade das crianças dizendo-lhes que ficassem a ver os colegas. No entanto, com o desenrolar da atividade e vendo a felicidade e excitação dos colegas a mexer na lama e a fazer as suas máscaras (Figura 19) as crianças que inicialmente não quiseram participar na atividade, rapidamente mudaram de ideias e, ao seu ritmo, foram explorando e manipulando a lama, acabando por criar a sua própria máscara. É importante compreender que cada criança tem o seu ritmo e, como tal, considerar cada uma delas na sua individualidade, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e deixando que esta tenha um papel ativo nas suas aprendizagens (Folque, 1999; Hohmann & Weikart, 2011; Bilton, 2017).

Figura 19

Elaboração das máscaras de lama



No decorrer da atividade foi possível verificar que algumas crianças não apresentaram tanto à vontade no momento de manipulação da lama, talvez por habitualmente não ser uma coisa que costumassem fazer. Posteriormente foi possível confirmar esta assunção em conversa com a EC. Contrariamente também foi possível verificar o facto da grande maioria das crianças mostrar bastante à vontade, felicidade e excitação em manipular este elemento, devendo-se em parte ao constante incentivo e atividades dinamizadas pela EC que, nas suas práticas, privilegia bastante o contacto e exploração da natureza.

Concluídas as máscaras, as crianças manifestaram ter gostado imenso de as realizar, assim como do seu aspeto final (Figura 20), tendo algumas delas questionado a EE se podiam voltar a fazer outra máscara.

Figura 20

Máscaras de lama realizadas pelas crianças



Ao analisar as máscaras de lama construídas pelas crianças foi possível formar três categorias com aquilo que por elas foi representado, sendo estas animais, robots e moldagem e decoração. Cerca de 54,5% das crianças moldaram e decoraram as suas máscaras não representando nada em específico, 31,8% das crianças afirmaram ter elaborado um animal, enquanto 13,6% delas construíram um *robot*. Na imagem *a* da Figura 20 a criança elaborou um animal, mais especificamente uma aranha. Na imagem *b* da Figura 20 foi construído um *robot*. Na imagem *c* da Figura 20 foi elaborada uma rena.

Ao longo da atividade foi possível constatar que algumas crianças perderam o foco daquele que era o objetivo da atividade, mais concretamente a construção da sua máscara, e a determinado momento, estavam apenas a manipular e brincar com a lama, porém a EE não encontrou qualquer tipo de constrangimento deixando-as brincar livremente com a lama. Deste momento de brincadeira livre com a lama por parte de algumas crianças surgiu um momento bastante interessante, na qual uma dessas crianças, aquando da manipulação da lama, encontrou uma minhoca (Figura 21) e, rapidamente com ela na mão, dirigiu-se até à EE dizendo-lhe todo contente e empolgado o seguinte:

C20 - As minhocas são giras, fazem cócegas nas mãos. Encontrei até já uma pequena nesta [mostrando uma bola de lama que tinha na outra mão].

Figura 21

A minhoca



Após este momento, a criança dirigiu-se até ao local onde estava a lama apenas com o objetivo de procurar mais minhocas, a ele juntaram-se mais algumas crianças que também manifestaram vontade em procurar minhocas. Analisando este momento, é possível verificar uma enorme curiosidade e fascínio das crianças pelos seres vivos.

Importa valorizar e criar momentos que estimulem o sentimento de descoberta pela natureza através do contacto e exploração da mesma, para uma posterior compreensão do mundo natural que a rodeia assim como do seu papel na relação com os seres vivos (Selly, 2014; Bilton et al., 2017). Assim, decidiu-se elaborar uma atividade onde as crianças pudessem conhecer os hábitos de vida das minhocas.

“Vamos explorar o nosso laboratório”

Para esta atividade, a EE começou por transmitir às crianças que já tínhamos o nosso laboratório concluído e que este já se encontrava no local por eles anteriormente definido. Disse-lhes que se iam deslocar para o espaço exterior, mas antes solicitou a ajuda do ajudante do dia para transportar os materiais construídos até ao laboratório. Já no espaço exterior, pediu às crianças que se sentassem em círculo enquanto o chefe do dia colocava os materiais no laboratório. Concluída esta tarefa, explicou-lhes que iam ser organizadas em pequenos grupos para que, posteriormente, um grupo de cada vez explorasse o laboratório e os materiais construídos (Figura 22).

Figura 22

Laboratório



Após definidos os grupos, a EE escolheu o primeiro grupo pedindo-lhes que se dirigissem até ao laboratório e que iniciassem o momento de exploração, solicitando às restantes crianças que enquanto não chegasse a vez do seu grupo brincassem no restante espaço exterior.

Ao analisar esta atividade, foi possível verificar que as crianças fizeram diferentes explorações do espaço e dos materiais. A maioria das crianças focaram-se na manipulação/exploração dos materiais (Figura 23), nomeadamente, na exploração do

microscópio, dos tubos de ensaio, do funil, das lupas, utilizando estes materiais para explorar a natureza e até mesmo para fazer experiências com os elementos naturais. Várias foram as explorações, desde a observação de elementos naturais com a lupa e o microscópio; à colocação de solo em recipientes; à mistura de solo com outros elementos como paus, pedras, relva, folhas; à transferência de elementos como água e solo de uns recipientes para outros;

Figura 23

Exploração do laboratório



Para além do referido anteriormente, a lama voltou a estar em destaque no decorrer desta atividade (Figura 24), pois após todas aquelas explorações uma das crianças decidiu fazer lama e, a partir desse momento, a maioria das crianças apenas se focaram na elaboração da lama e na sua manipulação e exploração com recurso aos materiais construídos.

Figura 24

Elaboração de lama



No decorrer da atividade nos diversos grupos, foi possível verificar que numa fase inicial as crianças procuraram explorar o espaço e os materiais de forma individual não

existindo interação entre os elementos do grupo, no entanto, com o desenrolar do tempo e com a descoberta das potencialidades dos materiais, as crianças começaram a interagir entre si partilhando opiniões, experiências sensoriais e brincadeiras. O brincar permite desenvolver nas crianças as suas competências sociais, contribuindo para o aperfeiçoamento de habilidades comunicacionais e de interação com o outro (O'Brien, 2009; Mustapa et al., 2015).

Foi também possível verificar que as crianças nos momentos em que estiveram no laboratório envolveram-se bastante na exploração do espaço e dos materiais manifestando sempre bastante entusiasmo e felicidade. A felicidade no rosto das crianças era visível e isso verificava-se através das suas expressões de felicidade e gargalhadas, era claramente notório o gosto naquilo que estavam a fazer. Assim que a EE dizia que era a vez de outro grupo ir para o laboratório as crianças respondiam “nãoooooo” ou “queremos brincar mais tempo no laboratório” ao qual a EE explicava que tínhamos que dar oportunidade a todos os colegas de explorarem e brincarem no laboratório ao qual sucedia de imediato a seguinte questão “e quando podemos vir outra vez brincar no laboratório?”. Com isto podemos concluir que a criação deste espaço foi um sucesso e certamente proporcionou às crianças um momento único de exploração, aprendizagem, brincadeira e interação com os outros e com a natureza. Tal como refere L'Ecuyer (2017) é importante que ao longo do seu crescimento as crianças aprendam a explorar e experimentar a natureza na sua plenitude para que descubram a imensidão de oportunidades e estímulos que esta nos oferece.

“Vamos construir um minhocário”

Nesta atividade a EE procurou, mais uma vez, ir ao encontro do interesse das crianças e partiu de um episódio vivenciado na atividade de brincadeira com elementos naturais, no qual as crianças manifestaram grande interesse e curiosidade em conhecer melhor minhocas. Mas para além disso, também com esta atividade procurou dar resposta ao item 23 da categoria 5 (oportunidades de ação) no que se refere à necessidade de zonas de brincar que incluem elementos naturais, mais concretamente à existência de zonas com animais. A EE começou por se deslocar até ao espaço exterior, onde pediu às crianças para se sentarem no chão. De seguida, num momento de

diálogo, lembrou às crianças o episódio da minhoca e disse-lhes ainda que tinha reparado que em vários momentos de brincadeira livre elas se dedicavam à procura de minhocas. Posteriormente questionou-as se gostavam de minhocas, ao que algumas crianças responderam:

C8 - Eu adoro minhocas.

C6 - Eu também gosto.

C20 - Eu é que também gosto. E de pegar nelas.

C9 - O meu pai e a minha avó têm medo de minhocas.

Dando continuidade a este momento de diálogo, a EE questionou as crianças se gostavam de ter um espaço no nosso laboratório onde pudessem ter minhocas e, de imediato, as crianças respondem que sim. Face a esta resposta, a EE procurou ouvir as ideias das crianças e para isso questionou-as se podíamos construir algo para colocar as minhocas e cuidar delas, tendo surgido sugestões como:

C17 - Uma casa.

C5 - Uma casinha.

C13 - Uma casinha pequeninha.

C6 - Uma casa grande.

C14 - Uma casa grande para caber todas as minhocas.

C11 - Uma casa e também uma pota (referindo-se a uma porta).

Após apresentadas as ideias das crianças, em grande grupo decidiram que queriam fazer uma casa para as minhocas, ao qual a EE sugeriu que fosse dado o nome de minhocário. Decidido o que iam construir, a EE procurou saber junto das crianças como íamos fazer o minhocário e que material queriam utilizar tendo sido referidos materiais como:

C15 - Madeira.

C13 - Madeira porque o cartão com água desmancha.

C8 - Eu gostava muito de fazer sabes o quê? Uma casa de tijolo.

C6 - Eu tenho tijolo em casa do meu avô posso trazer para fazer a casa.

A excitação das crianças em construir um minhocário foi imensa e as ideias não pararam de surgir:

C14 - Podemos pintar a casa com tinta.

C6 - Podemos pôr uma porta. Ou podemos também fazer um telhado em cima.

C7 - E flores só para ficar decorado.

C15 - Podemos pôr uma placa a dizer: aqui é a casa das minhocas.

C6 - Mas também podemos fazer a placa de madeira.

Terminadas as sugestões das crianças, a EE desafiou-as a construir um minhocário, para isso organizou-as em pequenos grupos que se dirigiram à vez ao local onde este ia ser construído, enquanto as restantes crianças foram brincar. No local já se encontrava uma caixa de madeira, tintas e materiais de pintura. No decorrer da atividade (Figura 25) as crianças mostraram-se empenhadas na tarefa e felizes com o facto de estarem a construir uma “casa para as minhocas”. As restantes crianças manifestaram bastante ansiedade em participar tendo a maioria delas ficado a ver os colegas realizar a tarefa enquanto aguardavam a sua vez.

Figura 25

Construção do minhocário



No período da tarde, e já com o minhocário e a placa finalizados, a EE dirigiu-se novamente com o grupo de crianças para o espaço exterior para junto do laboratório, tendo levado consigo os respetivos materiais construídos. Solicitou às crianças que se sentassem no chão para um momento de diálogo, questionando-as relativamente ao que seria necessário colocar no interior do minhocário, tendo ocorrido o seguinte diálogo:

EE - Para as minhocas viverem felizes, o que temos que colocar na sua casinha?

C4 - Minhocas

C9 - Falta terra.

C6 - Precisam de terra.

C7 - Não, não, precisa de terra molhada.

C6 - Mas também gostam de terra. E molhada também.

C2 - Terra e flores, flores para elas comerem.

Posto isto, a EE solicitou a ajuda de uma criança para colocar terra dentro do minhocário (Figura 26). De seguida questionou as crianças relativamente à alimentação das minhocas, ao que elas responderam que comem flores, folhas e coisas que existem na terra (paus, “pedras”). Face a estas respostas, a EE indicou que as minhocas se alimentam principalmente de detritos vegetais, explicando-lhes do que se trata.

Figura 26

Colocação da terra no minhocário

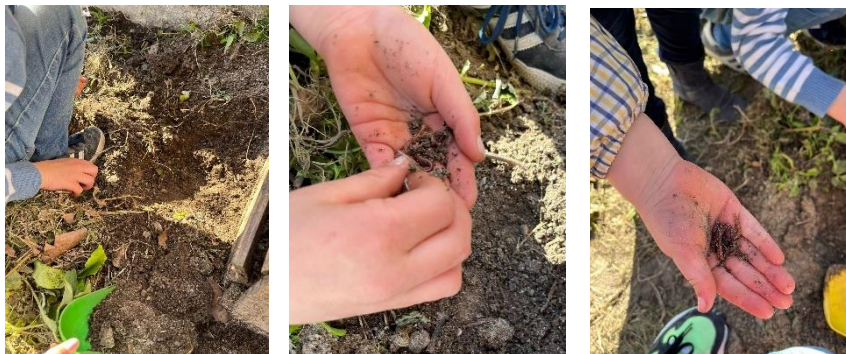


Já com o minhocário com alguma terra a EE questionou as crianças em relação ao que faltava ao que as crianças responderam “as minhooooooooocas”, posto isto a EE desafiou as crianças a apanhar minhocas (Figura 27) o que causou bastante entusiasmo e euforia nas crianças que desde logo se levantaram e partiram à descoberta de minhocas. Durante a caça às minhocas foi possível verificar que a maioria das crianças sabia que elas viviam debaixo da terra e não à superfície, porém algumas crianças mais novas estavam precisamente à procura apenas na superfície do solo. Em alguns momentos assistiu-se a momentos de entreajuda nos quais as crianças mais velhas

explicaram a essas crianças o que tinham de fazer para encontrar as minhocas, mais concretamente escavar e procurar debaixo da terra.

Figura 27

Crianças a apanhar as minhocas



Passado algum tempo, a EE solicitou às crianças que voltassem para junto do laboratório, para dar seguimento à atividade. A maioria das crianças trouxe algumas minhocas, no entanto algumas não conseguiram encontrar nenhuma. A EE recolheu todas as minhocas e colocou-as num tabuleiro. De seguida explicou às crianças que o momento que ia suceder era de exploração das minhocas (Figura 28), com recurso a lupas, para que as pudessem ver mais detalhadamente. Antes deste momento de exploração a EE chamou à atenção as crianças para os cuidados a ter ao pegarem nas minhocas para que não as magoassem ou matassem, e também para os cuidados a ter com as lupas. Posto isto, deu permissão às crianças para explorarem livremente as minhocas.

Figura 28

Exploração das minhocas com lupas





Depois deste momento de exploração livre das minhocas, a EE dinamizou um momento de diálogo em grupo sobre a anatomia da minhoca onde abordou questões como: características do corpo, tipo de locomoção, tipo de alimentação, reprodução e a sua importância ecológica (Hickman et al., 2005), tendo sempre em consideração os conhecimentos prévios das crianças, assim como, os seus interesses e curiosidades relativamente ao tema. Ao analisar este momento de diálogo foi possível verificar que as crianças manifestavam alguns conhecimentos prévios relativamente às minhocas.

Após o diálogo sobre a anatomia da minhoca, a EE procedeu à dinamização de uma atividade com as minhocas com o objetivo de descobrir a influência da luz e da água no comportamento da minhoca (Figura 29). Para isso, explorou uma variável de cada vez, primeiro a variável luz, onde manteve a humidade e mudou apenas a luminosidade (metade do papel ficou exposto à luz e a outra metade à sombra). Em segundo lugar explorou a variável água/humidade, onde a luminosidade se manteve constante e mudou a água/humidade (metade do papel ficou húmido e a outra metade seca). Com esta atividade foi possível verificar que as crianças foram capazes de fazer associações e justificar o porquê do que observaram.

Figura 29

Exploração do comportamento da minhoca



De forma a finalizar, a EE pediu à ajudante do dia que colocasse as minhocas no minhocário e colocaram o minhocário junto do laboratório. Com o minhocário já no laboratório a ajudante do dia inaugurou o minhocário colocando a placa identificadora (Figura 30).

Figura 30

Inauguração do minhocário



Após este momento, as crianças pediram à EE se podiam fazer um desenho sobre o minhocário e as atividades realizadas, a EE respondeu positivamente pedindo-lhes que fossem buscar as suas pranchetas de cartão, folhas brancas e marcadores para fazerem então o seu desenho (

Figura 31).

Figura 31

Registo das atividades

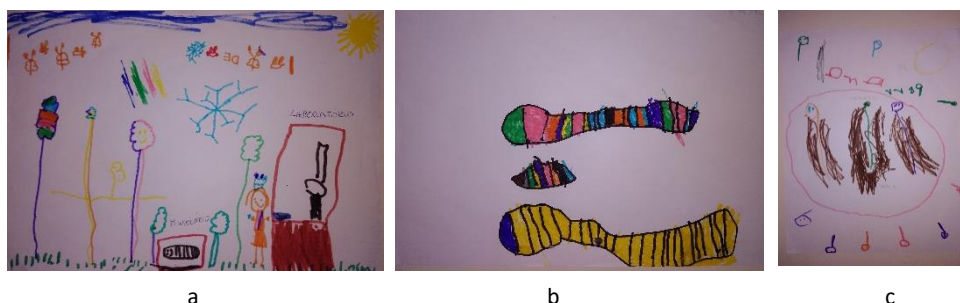


Ao analisar os desenhos (Figura 32) foi possível verificar que as crianças prestaram atenção durante a dinamização das atividades e, para além disso, foi também possível verificar que uma grande parte das crianças foi rigorosa nas suas representações tendo desenhado com bastante aproximação à realidade, ou seja, desenharam o laboratório, depois o minhocário ao lado do laboratório, as minhocas debaixo do solo. Partindo da

análise dos desenhos foi possível criar três categorias: minhocas no minhocário, minhocas no solo e apenas minhocas. Verificou-se que a categoria de destaque foi a representação das minhocas no minhocário (83,3%), seguindo-se a representação de minhocas no solo (11,11%) e, por fim, a representação da minhoca (5,5%). No desenho *a da* Figura 32 a criança representou a minhoca no minhocário e, para além disso representou o laboratório, elementos da natureza e ela própria. No desenho *b da* Figura 32 foram representadas pela criança três minhocas. No desenho *c da* Figura 32 as minhocas foram representadas no solo.

Figura 32

Alguns dos desenhos elaborados



No decorrer destas atividades as crianças manifestaram bastante entusiasmo, curiosidade e vontade de participar, tendo sido a gestão de intervenções bastante complicada para a EE devido à excitação demonstrada pelas crianças.

“Vamos explorar o solo”

Para esta atividade, e tendo em consideração a atividade anteriormente desenvolvida no laboratório, a EE partiu do habitat da minhoca para introduzir a atividade de exploração do solo. Para além disso, procurou dar resposta ao item 23 da categoria 5 (oportunidades de ação) e conhecer melhor o elemento natural solo. Para isso, na sala dividiu as crianças em pequenos grupos e dirigiu-se com um grupo de cada vez para o espaço exterior para dar início à atividade. Já no espaço exterior, mais concretamente ao lado do laboratório, a EE pediu às crianças que se sentassem e, de seguida, iniciou um momento de diálogo onde as questionou relativamente ao habitat da minhoca. As crianças rapidamente responderam que estas viviam debaixo da terra.

A partir dessa resposta a EE introduziu o conceito de solo e quando questionadas sobre o que é o solo uma criança, de três anos, indicou que:

C4 - O solo é uma luz.

Neste momento a EE verificou que esta criança estava a confundir conceitos, achando que a EE se estava a referir ao sol. Face a esta situação esclareceu a criança explicando-lhe novamente o que era o solo.

Posteriormente, desafiou as crianças a recolherem amostras de solo disponíveis no espaço exterior. Para isso distribuiu a cada uma das crianças caixas de observação para que lá colocassem as suas amostras. Após distribuir as caixas de observação e de forma a ouvir as ideias das crianças, a EE questionou-as relativamente ao que achavam que iam encontrar nas amostras de solo que iam recolher. Face a esta questão houve respostas como:

C21 - Minhocas.

C4 - Água.

C2 - Folhas.

C1 - Paus.

C20 - Bichos.

C10 - Insetos

C13 - Sementes.

As crianças foram recolher as amostras (Figura 33) e voltaram para o laboratório onde exploraram o solo descobrindo alguns dos seus constituintes.

Figura 33

Recolha de amostras de solo



Durante o momento de exploração do solo através das caixas de observação (Figura 34) as crianças, em geral, mostraram-se focadas na tarefa e curiosas em relação ao que iam encontrar. Verificaram que alguns dos constituintes que encontraram nas suas amostras tinham sido por eles mencionados anteriormente no momento de diálogo onde apresentaram as suas ideias em relação ao que achavam que iam encontrar no solo. As crianças encontraram maioritariamente pequenos invertebrados, paus, sedimentos, raízes e folhas mortas.

Figura 34

Exploração do solo



Por fim, a EE elucidou as crianças relativamente à existência da água e do ar no solo que permitem aos seres vivos respirar e manter-se hidratados e referiu, ainda, que a fauna do solo tem o nome de fauna edáfica.

Análise da discussão dos grupos focais

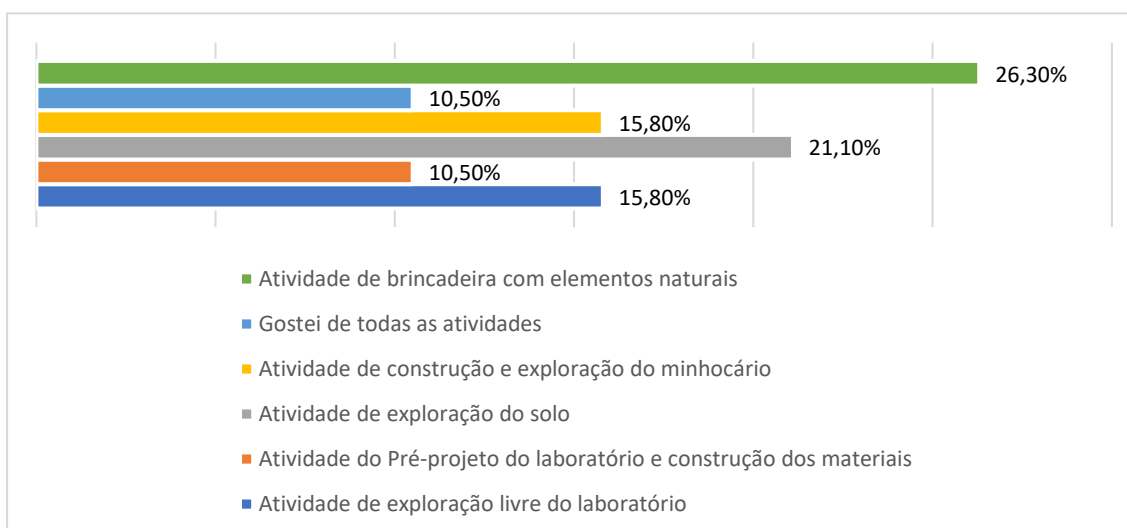
A discussão em grupos focais foi realizada com o grupo de crianças previamente organizadas em pequenos grupos. Para isso a EE distribuiu de forma equilibrada, no que diz respeito às idades e ao número de elementos, as crianças em quatro grupos, tendo participado apenas 19 crianças, uma vez que as restantes estavam a faltar. Esta discussão tinha como intuito perceber as preferências das crianças relativamente às atividades dinamizadas anteriormente. Para isso, e de forma a iniciar a discussão, a EE foi questionando as crianças relativamente àquilo que tinha sido feito para que, a partir daí, a conversa fosse fluindo e as crianças fossem apresentando as suas ideias e

opiniões. Ao longo dessa discussão os temas colocados em evidência foram variando de grupo para grupo, no entanto, em todos eles foi referido o processo, o produto e o resultado final de tudo aquilo que foi desenvolvido.

A partir da questão “ Qual foi a atividade que mais gostaram de realizar?” pode verificar-se através da análise do gráfico da Figura 35 que se destaca a atividade de brincadeira com elementos naturais (26,30%), seguindo-se a atividade de exploração do solo (21,10%), posteriormente as atividades de construção e exploração do minhocário e de exploração livre do laboratório (15,80%), por fim, as atividade de planeamento do laboratório e construção dos materiais (10,50%). Algumas crianças (10,50%) referiram que gostaram de todas as atividades.

Figura 35

Atividades que as crianças mais gostaram de realizar



Quando questionados sobre o porquê das suas preferências foram obtidas respostas distintas, no entanto, algumas crianças não quiseram apresentar justificação. Relativamente às crianças que tiveram como atividade preferida a atividade de brincadeira com elementos naturais algumas justificações dadas foram:

C2 - Porque eu gosto muito de mexer na lama.

C8 - Porque eu adoro mexer na lama.

C18 - Porque gosto de brincar com lama.

Das que responderam que a sua atividade preferida foi a de exploração do solo apenas duas crianças apresentaram justificações, sendo estas:

C17 - Porque gostei.

C1 - Porque encontrei uma semente e a parte que eu estava a correr com uma semente na mão e fui pôr no laboratório.

Já as crianças que tiveram como preferência principal a atividade de construção e exploração do minhocário justificaram a sua escolha apresentando os seguintes argumentos:

C1 - Porque gosto muito de minhocas e porque estava colorido.

C19 - Porque gosto de minhocas e de brincar com elas.

As justificações dadas pelas crianças que identificaram a atividade de exploração livre do laboratório como a sua preferida foram:

C4 - Porque tinha coisas.

C15 - Porque eu gosto de lama.

Para a escolha da atividade de planeamento do laboratório e construção dos materiais como aquela que mais gostaram de realizar, apenas uma criança apresentou justificação:

C16 - Porque eu adoro desenhar e também o laboratório.

Por fim, as crianças que responderam que gostaram de todas as atividades justificaram que foi porque:

C9 - São giras.

C10 - Porque elas são muito giras.

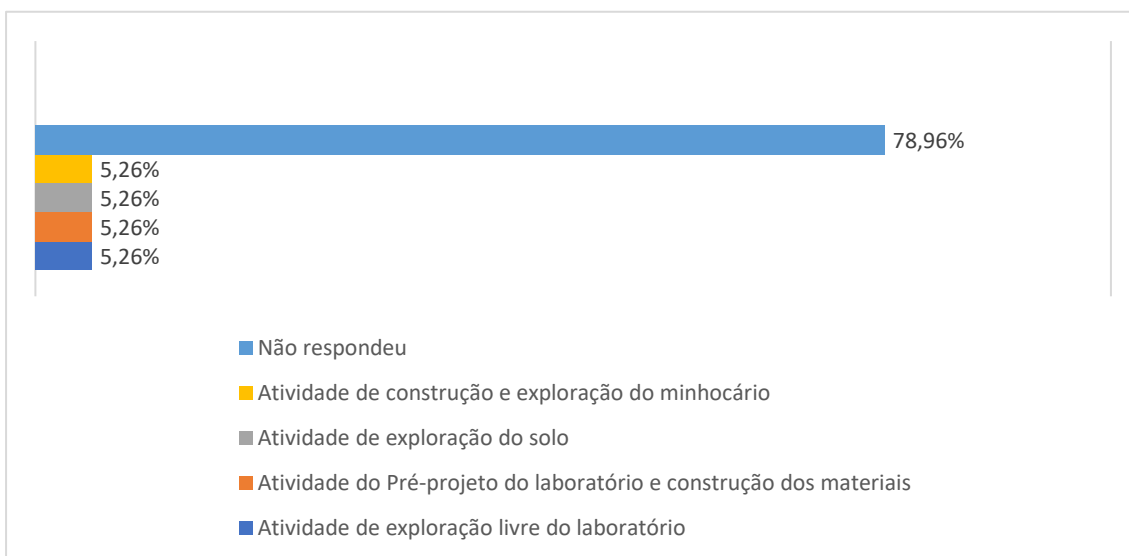
A recolha de dados recorrendo a mais do que uma fonte é fundamental para que possamos cruzar os dados e identificar aspetos semelhantes e dissemelhantes, perceber padrões, entre outras (Vilelas, 2020). Na observação participante feita aquando da dinamização de todas as atividades foi notório um maior entusiasmo, participação, curiosidade, empenho e envolvimento por parte das crianças na atividade alusiva ao minhocário, no entanto, na análise de discussão de grupos focais o mesmo não se verificou. Assim, o facto de recolher dados através de diversas fontes é

importante para que haja um cruzamento dos dados de forma a dar-lhes maior robustez. Caso não tivesse feito a observação participante e apenas tivesse dinamizado a discussão de grupos focais, a interpretação feita seria que a atividade do minhocário não tinha sido das atividades que as crianças mais gostaram, mas sim a atividade de brincadeira com elementos naturais tal como nos mostra a Figura 35.

Em relação à pergunta “Qual foi a atividade que menos gostaram de realizar?”, tal como podemos observar na Figura 36, um elevado número de crianças (78.96%), não deu nenhuma resposta. Destes 78,96% cerca de 15,78% indicaram que gostaram de todas as atividades, não conseguindo particularizar nenhuma. Com o mesmo número de votos (5,26%) elencaram a atividade de construção e exploração do minhocário, de exploração do solo, planeamento do laboratório e construção dos materiais e a atividade de exploração livre do laboratório.

Figura 36

Atividades que as crianças menos gostaram de realizar



O que se verificou quando colocada a questão relativa à atividade que menos gostaram de realizar foi que a maioria das crianças (78,96%) não respondeu, tal como podemos observar na Figura 36.

Por fim, a EE, colocou a questão “Qual a próxima atividade que gostavas de realizar no laboratório?”, no sentido de compreender que outras atividades as crianças

gostavam de dinamizar no laboratório e ir ao encontro dos seus interesses, tendo obtido respostas como:

C4 - Ver as minhocas.

C6/C7/C8/C9 - Apanhar mais minhocas.

C10 - Coisas giras.

C13 - Misturar tudo.

C1/C15 - Gostava de fazer experiências com areia.

C16 - Experiências.

C17 - Eu gostava de ver estrelas no laboratório.

C18/C2 - Gostava de fazer experiências com água.

C19 - Brincar.

Face às respostas dadas pelas crianças, sugere-se a continuação da dinamização de atividades com elementos naturais, mais concretamente com os que por elas foram referidos como sendo algo que gostavam de explorar. Desta forma, é importante que aspetos da grelha identificados como inexistentes sejam concebidos para que seja possível dar resposta aos interesses das crianças, como por exemplo a criação de um espaço para a brincadeira, exploração e dinamização de atividades com água.

Considerações finais

Neste subcapítulo serão apresentadas as conclusões do estudo tendo em consideração os objetivos formulados. Por fim, são referenciadas 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 e dos registos das crianças e, finalmente, as entrevistas em grupos focais.

Os objetivos definidos para este estudo foram: (a) caracterizar o espaço exterior de uma instituição pública de ensino de Educação Pré-escolar; (b) conhecer as ideias das crianças para melhorar o espaço exterior; e (c) elaborar e implementar um plano de intervenção no espaço exterior com base na avaliação inicial e nas ideias das crianças.

Inicialmente, e tendo em consideração o primeiro objetivo, **caracterizar o espaço exterior de uma instituição pública de ensino de Educação Pré-escolar**, foi possível, através da aplicação da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior (Bento, 2020), analisar diversos aspetos do espaço exterior pormenorizadamente. Estes dados ajudaram-nos a fazer uma caracterização global do espaço compreendendo se este detinha as condições necessárias que facilitam a concretização das potencialidades pedagógicas de brincar no espaço exterior ou se precisava de ser melhorado. Os aspetos que obtiveram uma pontuação mais baixa foram os que dizem respeito à acessibilidade (42,8%), à aparência global e identidade e à dimensão (50%). Assim, das lacunas identificadas nas diferentes categorias, a mais preocupante refere-se à acessibilidade, uma vez que apresenta uma pontuação negativa porque o JI não disponibiliza zonas de arrumação no espaço exterior o que consequentemente, impede as crianças de terem permanentemente acesso aos materiais, a zona de arrumação dos materiais não se encontra devidamente organizada não estando os materiais de fácil acesso às crianças e não existem zonas claramente definidas, tais como, a zona de brincadeiras com rodas. Apesar de alguns aspetos terem

obtido pontuações mais elevadas, como a que diz respeito ao estilo do adulto e rotinas com uma pontuação de 77%, onde se verificou a existência de boas práticas, destacando-se o papel do adulto, e a categoria de manutenção e segurança e oportunidades de ação com uma pontuação de 75%, uma vez que oferecem um espaço asseado e seguro assim como diversas zonas que consequentemente oferecem diversas oportunidades de ação, ao analisar os dados sobre a caracterização global do espaço a pontuação obtida foi de 61,8% que, apesar de ser uma pontuação positiva, não é muito elevada. Desta forma, concluiu-se que existiam aspetos a melhorar de forma a proporcionar às crianças distintas e diversificadas oportunidades de ação e de aprendizagem. Consideraram-se os aspetos menos positivos e, como forma de resposta à grelha, definiu-se um plano de melhoria/intervenção e de seguida colocou-se em prática. Apesar da grelha de observação nos fornecer dados muito concretos relativamente aos aspetos que podiam ser melhorados, consideramos de igual relevância dar voz às crianças e compreender de que forma é que elas gostavam que o espaço exterior fosse melhorado. Assim, definiu-se o segundo objetivo deste estudo.

Para atingir o objetivo de **conhecer as ideias das crianças para melhorar o espaço exterior** foram selecionadas algumas atividades que surgiram de momentos de debate em grande grupo, nos quais foram ouvidas as ideias e sugestões das crianças relativamente ao que gostavam de ter/construir no espaço exterior. Nas atividades de planeamento foi possível verificar que determinadas crianças apresentavam alguma capacidade argumentativa e de sentido crítico, expondo e defendendo as suas ideias de forma estruturada. Para além disso, estas atividades de planeamento foram bastante importantes para compreender detalhadamente aquilo que as crianças pretendiam.

Depois de analisada a grelha e apresentadas algumas sugestões de melhoria e de ouvir as ideias das crianças, considerou-se o terceiro objetivo, **elaborar e implementar um plano de intervenção no espaço exterior com base na avaliação inicial e nas ideias das crianças**, e, para isso, elaborou-se um plano de intervenção e procedeu-se à requalificação e às atividades de construção, brincadeira e exploração. Tendo em consideração algumas necessidades encontradas na grelha (zonas de proteção de sol, zonas de animais e novas oportunidades de ação), cruzando com os interesses e necessidades das crianças (a construção de um laboratório para a dinamização de

atividades de exploração da natureza), atendendo também às limitações de tempo, materiais e recursos, optou-se por desenvolver atividades de requalificação/intervenção no espaço exterior através do melhoramento do jogo da macaca já existente, da elaboração de novos jogos e novas pinturas no chão do espaço exterior e da colocação de um toldo. Simultaneamente, foram desenvolvidas atividades de planeamento e construção do espaço idealizado pelas crianças, mais concretamente do laboratório e respetivos materiais e atividades de exploração no espaço construído onde se exploraram alguns elementos naturais, tais como a lama, as minhocas e o solo.

Nas atividades de construção do espaço verificou-se uma grande motivação e empenho das crianças o que nos levou a concluir que, efetivamente, este espaço era bastante desejado por elas. Concluídas as atividades de construção do espaço surgiram vários momentos de dinamização de atividades no espaço exterior construído. Nas atividades de exploração dinamizadas no espaço construído foi possível explorar diferentes elementos da natureza e adquirir novos conhecimentos em relação a eles, tendo sempre em consideração os interesses e necessidades das crianças. Nestas atividades de exploração e manipulação de elementos da natureza verificou-se o gosto peculiar e interesse das crianças em relação a esses mesmos elementos, assim como, ao meio que as rodeia. Para além disso, foi possível verificar a existência de alguns conhecimentos prévios em relação aos elementos naturais explorados.

Por fim, e através da análise dos grupos focais, foi possível compreender quais as atividades que as crianças mais gostaram e as que menos gostaram, assim como conhecer que outro tipo de atividades é que gostavam de ver desenvolvidas. A atividade que as crianças mais gostaram foi a atividade de brincadeira com elementos naturais e relativamente à atividade que menos gostaram foi possível verificar que a maioria das crianças (78,96%) não conseguiu nomear nenhuma. Analisando as repostas dadas em relação às atividades que gostavam de experienciar futuramente, foi possível constatar que os elementos naturais continuaram em destaque, estando as atividades sugeridas intrinsecamente relacionadas com a sua exploração.

Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras

Durante o trabalho de investigação foram identificadas dificuldades relacionadas essencialmente com a gestão do tempo para o seu desenvolvimento, uma vez que, inicialmente, temos que conhecer o contexto e o grupo para, a partir daí, definir uma temática e só depois pensar e concretizar. Nas intervenções de cada semana, para além de desenvolver a investigação, tínhamos ainda que desenvolver outras atividades, o que dificultou a gestão do tempo.

Outra limitação sentida foi o facto de se viver um período de pandemia que obrigou algumas vezes à alteração da calendarização do estudo, devido a situações de contágio que implicavam o isolamento social, de forma a prevenir a transmissão do vírus.

Relativamente a investigações futuras sugere-se o aumento do tempo das intervenções para que seja possível continuar a intervir no espaço exterior para o melhorar e, consequentemente, potenciar novas oportunidades de ação às crianças. Sugere-se ainda que nos momentos de intervenção para o melhoramento do espaço exterior, as famílias sejam envolvidas. Após a concretização do plano de melhoria, poderia ser feita uma nova avaliação do espaço para comparar o antes e o depois. Para além disso, seria também interessante em investigações futuras, e através da implementação da grelha de observação, caracterizar outros contextos e comparar os resultados.

**CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste que é o terceiro e último capítulo o que se pretende é elaborar uma reflexão global de todo o percurso da PES. É neste momento que são apresentadas as aprendizagens realizadas e o contributo da PES para o meu crescimento pessoal e profissional.

No decorrer da PES tive a oportunidade de estagiar em dois níveis de escolaridade distintos. No primeiro semestre em Educação Pré-Escolar com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No segundo semestre no 1.º CEB numa turma mista de 2.º e 4.º ano.

Nos dois semestres a organização da PES era idêntica, iniciava-se com o período de observação, seguindo-se a fase de planeamento, intervenção e de reflexão. A fase de reflexão foi essencial para compreender o que foi feito e o que podia ser melhorado em práticas futuras. Todas as fases foram importantes para este percurso de aprendizagem.

As três primeiras semanas de ambos os níveis de ensino foram de observação, o que permitiu conhecer melhor os contextos, as rotinas, os grupos de crianças, os seus gostos e interesses, o seu grau de desenvolvimento e criar uma relação de proximidade com os grupos. Este período dedicado à observação foi também bastante importante para compreender as estratégias e métodos de ensino utilizados pela educadora e pela professora cooperante.

O contexto de Educação Pré-Escolar foi, sem dúvida alguma, uma experiência bastante desafiante e ao mesmo tempo muito enriquecedora a nível profissional e, acima de tudo, pessoal. Inicialmente, vários eram os receios, mas maior era a vontade de ali estar e de contribuir para o crescimento daquelas crianças. Ao longo do período de observação foi possível, com o consentimento da educadora, interagir com as crianças e participar nas atividades por ela dinamizadas, o que foi uma mais-valia para a adaptação das crianças à nossa presença.

Neste contexto fomos recebidas de uma forma bastante positiva e acolhedora pela educadora, pelas auxiliares e pelas crianças. Mostraram-se ao longo de todo o tempo que lá estivemos sempre bastante disponíveis e prontas a ajudar em tudo aquilo que precisássemos. A educadora foi sempre muito preocupada, presente e disponível e ajudou-nos bastante ao longo deste nosso percurso, transmitindo-nos muitos conhecimentos que serão essenciais para o meu futuro profissional.

Durante as semanas de intervenção procurei dinamizar atividades lúdicas, mas, ao mesmo tempo ricas em aprendizagens diversificadas abrangendo os diferentes domínios. Para além disso, uma das minhas principais preocupações foi ir ao encontro dos gostos e interesses do grupo de crianças, respondendo, assim, às suas necessidades. Tentei privilegiar o espaço exterior, mais especificamente, o contacto com a natureza uma vez que, este é um espaço bastante rico em potencial educativo.

No decorrer das semanas de implementação o que foi mais desafiante foi explorar e relacionar as diversas áreas de conteúdo numa só atividade e encontrar estratégias para captar a atenção das crianças para o tempo definido para a atividade.

Várias foram as aprendizagens, mas saliento a questão do ritmo de aprendizagem de cada criança que deve ser respeitado, pois cada criança tem as suas especificidades e, desta forma, devemos respeitá-las e orientá-las de acordo com as mesmas. Aprendi também a reconhecer a flexibilidade da planificação e a gerir as atividades de acordo com os interesses e motivações das crianças.

Ao longo deste estágio superei desafios não só como educadora, mas também como investigadora, desafios esses que contribuíram para uma visão mais aprofundada relativamente à temática do estudo, mas também enquanto profissional.

Se o contexto de Educação Pré-Escolar foi desafiante, o do 1.º CEB muito mais o foi, porém, sem dúvida alguma que me fez crescer enquanto futura Professora, assim como desenvolver e adquirir aptidões que são essenciais para o meu futuro profissional. No início do estágio o sentimento predominante era o medo e o receio de falhar, não só por ser um ciclo de ensino completamente distinto do de Educação Pré-Escolar, mas essencialmente por ser uma turma mista. Persistia o medo de não conseguir gerir ambos os grupos, da dificuldade que seria planificar para dois anos distintos e, acima

de tudo, da gestão da aula. No entanto, a vontade de me superar e de aprender era muita e assim foi, iniciei esta aventura cheia de entusiasmo.

A receção foi bastante positiva, fomos recebidas muito bem pelos alunos, pela professora cooperante e pela restante comunidade escolar. A professora cooperante foi muito atenciosa, mostrando-se bastante disponível para nos ajudar e dar conselhos. Para além disso, transmitiu-nos bastantes conhecimentos que contribuíram para que fizéssemos um melhor percurso e que, certamente, foram essenciais para o meu crescimento profissional e também pessoal.

A questão de os conteúdos serem mais exigentes foi também um grande desafio que exigiu uma preparação cuidadosa, para que as aprendizagens fossem desenvolvidas positivamente. Assim, ao longo das semanas de implementação procurámos proporcionar aprendizagens diversificadas e interdisciplinares aos alunos, tendo sempre em consideração a adequação ao ano de escolaridade e os diferentes ritmos de trabalho. Tentámos realizar atividades lúdicas e ao mesmo tempo ricas em potencial educativo, de forma a proporcionar aos alunos aprendizagens mais duradouras e significativas.

Ao longo do meu percurso fui adquirindo várias competências que tentei sempre ir melhorando. Para além disso, aprendi muitas coisas, tais como, a encontrar estratégias de trabalho, a gerir o tempo e o grupo, a solucionar problemas, a respeitar as especificidades e ritmo de trabalho de cada um e a lidar com níveis de aprendizagem distintos.

De forma a concluir, importa referir que ambos os estágios foram bastante importantes para o meu percurso, foram uma experiência bastante gratificante a nível de aprendizagens quer profissionais, quer pessoais. Aprendi bastante com cada pessoa que se cruzou comigo ao longo deste meu percurso, que cada dificuldade que foi surgindo se tornou mais fácil de solucionar e ultrapassar. A motivação e persistência foram essenciais para alcançar todos os desafios impostos. Não esquecendo, claro, o apoio e ensinamentos transmitidos pelos vários professores com quem tive o privilégio de contactar.

Termino esta minha reflexão com um balanço bastante positivo e com a certeza de que alcancei este meu objetivo com persistência, dedicação e amor. Foi uma experiência única que me permitiu conhecer pessoas magníficas que vou guardar e lembrar para a vida toda, aprender com elas e contribuir em parte para o seu crescimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ansari, A., Pettit, K., & Gershoff, E. (2015). Combating obesity in head start: outdoor play and change in children's BMI. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 36(8), 605–612. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000215>
- Barros, M. I. A., Menezes, P. M., & Morais, R. J. (2018). *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza* (L. Fleury & M. I. A. Barros (eds.); 2ª ed.). Alana. https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf
- Bento, G., (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 4, 127-140. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103/102>
- Bento G. (2017). Arriscar ao brincar: análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educação*. 22(69), 385-403. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226920>
- Bento, G., & Costa, J. A. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals - A case study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), 289–302. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2018.1443483>
- Bento, G. (2020). *Grelha de observação de espaços exteriores em educação de infância: GO-Exterior*. UA Editora.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J. R., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. L., & Castro, S. T. (2018). Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf
- Cooper, A., (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 85-97. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1108430>
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança - do 1 aos 5 anos* (8ª ed.). A Esfera dos Livros.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, J. M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 355–380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.

- Duque, I., & Pinho, L. (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, 106, 12-15. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-106>
- Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (2011). The real benefits of nature play every day. *Newsletter of the nature action collaborative for children*, 97-100. <https://www.sunsetzoo.com/DocumentCenter/View/22/Benefits-of-Nature-Play?bidId=#:~:text=Time%20spent%20in%20nature%20can,blocks%20of%20emotional%20intelli%2D%20gence.>
- Fão, M. & Sarmiento, T. (2008). Ludotecas- Espaços e tempos para brincar? In B. Pereira & G. Carvalho. *Actividade física, saúde e lazer: Modelos de análise e intervenção* (Cap. 1, pp. 63-78). Lidel.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Finlay, B., & Arietta, M.-C. (2016). *Deixe-os comer terra*. Matéria-Prima Edições.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, G. C. (2021). *Manual de investigação qualitativa - Conceção, análise e aplicações*. Pactor.
- Hanscom, A. J. (2021). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.
- Herrington, S., & Lesmeister, C. (2006). The design of landscapes at child-care centres: Seven Cs. *Landscape Research*, 31(1), 63-82. <https://doi.org/10.1080/01426390500448575>
- Hickman, P. C., Roberts, S. L., Larson, A., l'Anson, H., & Eisenhour J. D. (2005). *Integrated Principles of zoology*. McGraw-Hill International.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. (2011). *Portal do Instituto Nacional de Estatística*. https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html
- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E., & Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood Education*, 92(6), 446-454. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251793>
- Kiewra, C., Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 4(1), 70-95.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspetivas atuais* (pp. 1-20). Ministério da Educação.
- Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years* (2ª ed.). Sage Publications.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente?*. Planeta Manuscrito.

- Lester, S., & Maudsley, M. (2007). *Play naturally*. National Children's Bureau. https://www.academia.edu/7295785/Lester_S_and_Maudsley_M_2007_Play_Naturally. London NCB
- Little, H., Eager D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525949>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigación con niños: Reflexión sobre la escucha de las voces de los niños através de procesos de entrevista. *Aula*, 24, 135–144. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/aula201824135144>
- 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), 36–63. <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.18.2.0036>
- Mustapa, D., Maliki, Z., & Hamzah, A. (2015). Repositioning Children's Developmental Needs in Space Planning: A Review of Connection to Nature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 170, 330-339. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.043>
- Nelson, E. (2012). *Cultivating outdoor classrooms: Designing and implementing child-centered learning environments*. Redleaf Press.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e jogo na infância* (3ª ed.). Editora Sprint.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3-13*, 37(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/03004270802291798>
- Piaget, J. (1989). *Psicologia e epistemologia*. Dom Quixote.
- Pombo, A., Luz, C., Sá, C., Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2021). Effects of the covid-19 lockdown on portuguese children's motor competence. *Children*, 8(3), 199. <https://doi.org/10.3390/children8030199>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Powers, J., & Ridge, S.W. (2019). *Nature-based learning for young children*. RedleafPress.
- Sarmento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Selly, P. B. (2014). *Connecting Animals and Children in Early Childhood*. Redleaf Press.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação-Direção-Geral da Educação.
- Sobel, D. (2016). *Nature preschools and forest kindergartens. The handbook for outdoor learning*. Redleaf Press.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2ª ed.). Livros Horizonte.
- Souza, L. K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 51-67. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>

- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor provision in the early years* (pp. 12-22). Sage Publications.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: spaces and places, risk and challenge*. Open University Press.
- Tümen-Akyıldız, S., & Ahmed, KH (2021). An Overview of Qualitative Research and Focus Group Discussion. *International Journal of Academic Research in Education*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.17985/ijare.866762>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos (revisto)*. Comité português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-ao_dos_direitos_da_crianca.pdf
- United Nations. (2022). *Transforming our world: United nations*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171–202.
- Vilelas, J. (2020). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (3ª ed.). Edições Sílabo.
- Waite, S. (2010). Perdendo nosso caminho? O caminho descendente do aprendizado ao ar livre para crianças de 2 a 11 anos. *Diário de Educação de Aventura e Aprendizagem ao Ar Livre*, 10(2), 111-126.
- Waller T. (2007). ‘The trampoline tree and the swamp monster with 18 heads’: outdoor play in the Foundation Stage and Foundation Phase. *Education 3-13*, 35(4), 393-407. <https://doi.org/10.1080/03004270701602657>