

BÁRBARA ALEXANDRA DÂMASO SIMÕES

**A CO-CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR POR CRIANÇAS DE 3 ANOS
RECREI(ANDO) APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2022

BÁRBARA ALEXANDRA DÂMASO SIMÕES

**A CO-CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR POR CRIANÇAS DE 3 ANOS
RECREI(ANDO) APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Trabalho sobre a orientação da Professora
Doutora Carla Alexandra Lourenço Duarte Rocha
Dionísio Gonçalves**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2022

**A CO-CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR POR CRIANÇAS DE 3 ANOS
RECREI(ANDO) APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

É uma pequena ilha. Nessa ilhinha está um farol. Já não trabalha, se cansou. Quando esse farol voltar a iluminar a noite, os donos deste barco vão poder encontrar o caminho de volta. A luz desse farol é a minha esperança, apagando e acendendo tal igual a minha vontade de viver.

Mia Couto (Terra Sonâmbula, 1992)

Ao António, por me fazer ver as crianças com outros olhos...

Agradecimentos

A continuidade que damos aos momentos que vivemos ao longo da vida, andará, sempre de braço dado com o valor que damos, a esses mesmos momentos. Por essa razão, o término deste ciclo, simboliza, não um encerramento, mas sim o começar e o recomeçar de muitos novos desafios. O caminho foi repleto de ambiguidades: subidas e quedas; glórias e derrotas; aprendizagens e desconstruções; soluções e problemas; e crescimento e saudade. Sozinha este caminho nunca teria sido o mesmo, pelo que é imperativo agradecer a todos os que me acompanharam:

À minha orientadora, a Professora Doutora Carla Dionísio Gonçalves, por toda a dedicação, persistência, conhecimento e entusiasmo ao longo de toda a investigação e consequente redação. Os saberes partilhados nunca serão esquecidos.

À instituição que serviu de casa, escola e palco: à equipa educativa que me acolheu; à Ana e à Isabel por me deixarem ter asas para voar, nunca tirando os pés do chão; às famílias das crianças, que me receberam com confiança e simpatia; e, principalmente, às crianças, que mantêm viva esta paixão.

À minha mãe e ao meu pai, obrigada por fazerem do mundo um lugar melhor. É a vocês que devo o que sou hoje. Às minhas avós, obrigada por me fazerem acreditar que tudo é possível e por me darem força para continuar e persistir na luta pelos meus sonhos.

Ao André por ter sido suporte, engenho e engrenagem. Com amor tudo se consegue.

À Mariana, à Daniela, à Maria Helena e à Elisa, obrigada por terem aparecido na minha vida. A todos os meus outros amigos e amigas, grata por terem tornado o caminho mais curto.

A todos vós, serei eternamente grata. Obrigada.

Agradecimento especial

À professora e educadora, Patrícia Beira-Grande, por todo o envolvimento e pela paixão transmitida. Como sempre me disse: “no mundo da educação de infância, temos de ser pedagogicamente fortes e cientificamente humildes”.

Resumo

Procura-se, cada vez mais, nos dias que correm, que a educação formal seja parte integrante do processo de desenvolvimento, integral e integrado, das crianças. Nesse sentido, uma oferta educativa variada passa pela promoção do despertar de vários sentidos, dentro e fora de quatro paredes, onde as crianças podem ser as personagens principais do seu processo educativo. Por essa razão, esta investigação, direcionada para a partilha de papéis entre crianças e adultos, face à organização e construção do espaço educativo exterior, teve como finalidade perceber o comportamento de crianças de três anos, após se oferecerem novas *affordances* neste mesmo contexto.

Participaram neste estudo 24 crianças, de uma instituição de cariz pré-escolar do distrito de Faro. Recorrendo a uma metodologia qualitativa, procurou-se, numa fase inicial, analisar as perceções das crianças, com e no espaço exterior, tendo-se recorrido a várias técnicas/instrumentos de recolha de dados: análise documental; entrevistas semiestruturadas; análise de produções das crianças; e observação participante. Nesta fase, percebeu-se que o espaço exterior não proporcionava, enquanto contexto educativo, situações de aprendizagem consideráveis, nem tinha significado expressivo no quotidiano dos participantes. De forma a contrariar esta tendência, procedeu-se à planificação de várias propostas holísticas de co-construção do espaço exterior, tais como uma caixa de areia; uma casinha de cartão; um baú dos tesouros; entre outras.

A avaliação impactual deste estudo, baseou-se na aliança entre as novas produções das crianças e as observações resultantes da remodelação do espaço exterior, passando este a ser um contexto educativo de qualidade, no qual as crianças podem, através da brincadeira, experienciar diversas possibilidades de ação. Ainda assim, este continuou a ser uma forma de mitigação das atividades dirigidas, não se tendo sentido alterações a nível da prática da educadora.

Palavras-chave: educação pré-escolar; co-construção do espaço exterior; brincar; espaço educativo; conhecimento holístico.

Abstract

These days, it is increasingly sought that formal education be an integral part of the process of integral and integrated development of children. In this sense, a varied educational offer involves the promotion of the awakening of several senses, inside and outside four walls, where children can be the main characters of their educational process. This research, directed towards the sharing of roles between children and adults, regarding the organization and construction of the outdoor educational space, aimed to understand three year-old children's behaviour, after promoting new affordances in this context.

There were 24 children participating in this study, from a pre-school institution from the district of Faro. Employing a qualitative methodology, the initial stage of this study aimed to analyse the perceptions and interactions of children with and within the outdoor space, having resorted to various techniques/instruments for data collection: document analysis, semi-structured interviews, analysis of children's productions, and participant observation. The results achieved in this stage showed that the outdoor space did not provide, as an educational context, considerable learning situations, nor did it have significant meaning in the daily lives of the participants. In order to counteract this tendency, various holistic and integrative proposals for co-construction of the outdoor space were planned, such as a sandbox, a cardboard house, a treasure chest, and others.

The impact evaluation of this study was based on the alliance between the children's new productions and the observations resulting from the remodelling of the outdoor space, which is now used as a quality educational context, where children can, through play, experience diverse possibilities of action, being subjects and agents of their own educational process.

Key words: preschool education; co-construction of outdoor space; play; educational space; holistic understanding.

Índice geral

Agradecimentos.....	i
Agradecimento especial	ii
Resumo.....	iii
Abstract	iv
Índice de figuras	ix
Índice de gráficos	xi
Índice de tabelas	xi
Lista de siglas e acrónimos.....	xii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual	4
1.1. Significância do ser criança: o fluxo evolutivo	4
1.1.1. A construção ativa e holística do conhecimento	6
1.1.2. A envolvimento coparticipada criança-adulto.....	8
1.2. Apropriação da infância através da brincadeira	10
1.2.1. O alcance do termo «brincar».....	11
1.2.2. A permeabilidade da brincadeira.....	13
1.3. Consciência restauradora e educativa do espaço exterior	16
1.3.1. A visível contribuição do espaço educativo exterior.....	19
1.3.2. A exiguidade de orientações educativas	22
1.4. Tríade interativa entre Movimento da Escola Moderna, HighScope e Trabalho de Projeto	25
1.4.1. A contribuição educativa de cada uma das metodologias	26
1.4.2. O conceito de tríade educativa.....	30
Capítulo II – Opções metodológicas	32
2.1. Contextualização da investigação.....	32
2.1.1. O espaço e tempo	32

2.1.2. Os participantes	33
2.2. Situação-problema, Questões e Objetivos de Investigação	35
2.3. Justificação das opções metodológicas.....	36
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	40
2.4.1. Análise documental	40
2.4.2. Observação participante	41
2.4.3. Notas de campo	42
2.4.4. Registos audiovisuais	42
2.4.5. Inquérito por entrevista.....	43
2.5. Delineamento do estudo	44
2.5.1. 1. ^a Fase: diagnóstico	44
2.5.2. 2. ^a Fase: intervenção pedagógica.....	45
2.5.3. 3. ^a Fase: avaliação impactual.....	45
2.5.4. Processo metodológico.....	45
Capítulo III – Intervenção Pedagógica.....	47
3.1. Captando perceções através do desenho.....	47
3.2. O que queremos no nosso recreio?	49
3.3. Ideias no papel: mãos à obra!	50
3.4. Casa do jardim	51
3.5. Escadas e escadinhas	52
3.6. Arco-Íris	53
3.6.1. O sonho.....	53
3.6.2. A concretização	54
3.7. Árvore mágica	54
3.8. Direitos de autor	55
3.9. Praia no recreio.....	56
3.10. Por aí... Conhecendo os arredores do jardim de infância.....	57
3.11. Baú dos tesouros	58
Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados.....	60
4.1. Perspetivas iniciais	60
4.1.1. Das crianças	60
4.1.2. Da equipa educativa.....	61
4.3. Avaliação impactual	77

4.3.1. Das crianças	77
4.3.2. Da prática educativa	79
4.4. Discussão dos resultados e Triangulação dos dados	81
4.5. Nortear a intervenção pedagógica: o instrumento GO-EXTERIOR	84
Capítulo V – Conclusões.....	87
5.1. Conclusões da investigação	87
5.2. Limitações do estudo e perspectivas futuras	88
Referências bibliográficas	89
APÊNDICES.....	93
Apêndice A – Consentimento informado.....	93
Apêndice B – Flyer para as famílias	94
Apêndice C – Categorização PCG	96
Apêndice D – Categorização PE	100
Apêndice E – Desenhos fase diagnóstica.....	107
Apêndice F – Notas de campo - diagnóstico.....	118
Apêndice G – Guião e transcrição da entrevista realizada à Ei ₁	121
Apêndice H – Guião e transcrição da entrevista realizada à Ae ₁	129
Apêndice I – Guião e transcrição da entrevista realizada à Aa ₁	134
Apêndice J – Categorização da entrevista realizada à Ei ₁	139
Apêndice K – Categorização da entrevista realizada à Ae ₁	142
Apêndice L – Categorização da entrevista realizada à Aa ₁	143
Apêndice M – Direitos de autor (garatujas dos nomes).....	144

Apêndice N – Desenhos da avaliação impactual (pós intervenção pedagógica) .	155
Apêndice O – Tabela comparativa e evolutiva das produções das crianças	165
Apêndice P – Tabela GO-Exterior pré-investigação.....	170
Apêndice Q – Tabela GO-Exterior pós-investigação.....	183
ANEXOS.....	196
Anexo I – Instrumento de observação GO-Exterior	196

Índice de figuras

Figura 1.1. Articulação entre áreas de conteúdo e saberes

Figura 1.2. Características da brincadeira, segundo Gray (2013)

Figura 1.3. Áreas de competências do PASEO

Figura 1.4. Fatores chave do espaço exterior

Figura 1.5. Benefícios do relacionamento com o espaço exterior do EE

Figura 1.6. Perfil do Educador de MEM, adaptado de Niza (2013)

Figura 1.7. Secções do PIP do modelo curricular HS

Figura 1.8. Implicações e critérios do TP, adaptado de Mendonça (2002)

Figura 2.1. Planta do espaço exterior

Figura 2.2. Lateral esquerda do espaço exterior

Figura 2.3. Lateral direita do espaço exterior

Figura 2.4. Fases da investigação-ação

Figura 2.5. Espiral do ciclo investigação-ação

Figura 2.6. Fases da investigação desenvolvida

Figura 3.1. Propostas desenvolvidas na prática

Figura 3.2. Organização do ambiente exterior para realização de desenhos

Figura 3.3. Interações ao longo da proposta

Figura 3.4. Recolha de ideias para a proposta *O que queremos no nosso recreio?*

Figura 3.5. Suporte da teia de ideias

Figura 3.6. Mapa de tarefas

Figura 3.7. Preenchimento do mapa de tarefas

Figura 3.8. Exploração da caixa de cartão

Figura 3.9. Quadro de madeira em torno da árvore

Figura 3.10. Sugestões dadas pelas crianças no desafio matemático

Figura 3.11. Reação das crianças à proposta

Figura 3.12. Organização do ambiente para a elaboração das garatujas

Figura 3.13. Caixa de areia em madeira

Figura 3.14. Realização da proposta *Praia no recreio*

Figura 3.15. Articulação entre sistemas da sociedade

Figura 4.1. Teia de ideias completa

- Figura 4.2.** Mapa de tarefas completo
- Figura 4.3.** Papel da criança no preenchimento do mapa de tarefas
- Figura 4.4.** Interação com a casinha
- Figura 4.5.** Interação em grupo
- Figura 4.6.** Processo de pintura da casinha de cartão
- Figura 4.7.** Interação com os troncos de madeira
- Figura 4.8.** Criatividade na brincadeira
- Figura 4.9.** Desafio matemático em grande grupo
- Figura 4.10.** Controlo do pincel
- Figura 4.11.** Interação com a *Árvore mágica*
- Figura 4.12.** Desenho de carácter livre
- Figura 4.13.** Letras em espelho
- Figura 4.14.** Garatuja do nome
- Figura 4.15.** Brincadeira na caixa de areia
- Figura 4.16.** Promoção da autonomia através da brincadeira
- Figura 4.17.** Dinamização do livro *O leão que temos cá dentro*
- Figura 4.18.** Subir à árvore
- Figura 4.19.** Descontração e relaxamento no espaço exterior
- Figura 4.20.** Brincadeira de faz de conta
- Figura 4.21.** Planta do espaço exterior após a intervenção pedagógica
- Figura 4.22.** Nuvem de palavras

Índice de gráficos

Gráfico 4.1. Percepções das crianças, nos desenhos, sobre o espaço exterior

Gráfico 4.2. Análise comparativa entre propostas

Gráfico 4.3. Comparação das percepções das crianças perante o EE

Gráfico 4.4. Percepções das crianças

Índice de tabelas

Tabela 2.1. Codificação atribuída a cada participante

Tabela 3.1. Organização do grupo e do espaço

Tabela 3.2. Elementos do *Baú dos tesouros*

Tabela 4.1. Referências conceptuais nos documentos oficiais

Lista de siglas e acrónimos

EE – Espaço exterior

HS – *HighScope*

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

TP – Trabalho de Projeto

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ESEC – Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve

IA – Investigação-Ação

I₁ – Investigadora

Introdução

O ambiente é um dos principais influenciadores, a par da genética de cada um, do desenvolvimento da criança. O ambiente que a acolhe é um fator decisivo na tomada de ações; nos papéis a desempenhar; e no tipo de pessoa em que se tornará. É, por esse motivo, imprescindível que as crianças, mergulhem num ambiente securizante, que permita o seu desenvolvimento pleno, repleto de circunstâncias impulsionadoras de uma infância sã. A tendência tem sido, com o passar dos tempos, superproteger as crianças, esconder-lhes aquele que é o mundo real, emprestando-lhes um mundo fictício, repleto de plásticos e de amortizações a um desenvolvimento humano funcional. Atualmente, famílias e escolas querem as crianças dentro de quatro paredes: quer porque a chuva pode potenciar uma gripe; quer porque a criança pode escorregar e magoar-se; quer porque alguém lhe pode fazer mal; ou quer porque, simplesmente, é mais fácil controlá-las dentro das tais paredes. A correria do dia a dia, em paisagens citadinas, vem, ainda mais, acentuar estas evidências: as famílias não têm tempo para levar as crianças a passear na natureza; as ruas tornaram-se perigosas para que haja uma partilha de passeios entre habitações; os parques infantis são pouco desafiantes e extremamente almofadados; e as crianças são cada vez mais frágeis e sem anticorpos.

Por todas estas razões, a investigação, inerente a este documento, procurou, através da valorização da criança e das suas necessidades e interesses, gerar um espaço educativo exterior, onde estas se sentissem livres à exploração. Como ponto de partida, selecionaram-se duas questões resultantes das inquietações educativas observadas e sentidas:

- (i) De que forma as crianças podem orientar, organizar e co-construir o espaço educativo exterior?
- (ii) De que modo o envolvimento ativo das crianças, na organização do espaço exterior, proporciona aprendizagens mais significativas e holísticas?

Como forma de lhes dar resposta, determinaram-se três objetivos de investigação:

1. Orientar o processo educativo enquanto educadora facilitadora.
2. Averiguar os elementos que devem constar no espaço exterior para que as crianças maximizem as potencialidades do seu desenvolvimento.

3. Dinamizar o espaço educativo exterior enquanto espaço promotor de brincadeiras significativas à aprendizagem.

Assim, todo o segmento textual, desta investigação, se organiza em cinco capítulos distintos, como forma de dar resposta a todas as intenções de trabalho.

O primeiro capítulo, onde se efetiva o enquadramento teórico-conceptual, abrange quatro temáticas distintas, mas todas relacionadas entre si: a primeira, em torno da valorização da criança, com especial destaque para a sua forma de construir e desenvolver o conhecimento; uma segunda, que enfatiza a importância da brincadeira livre, bem como as suas principais características e benefícios; uma terceira, que reforça a importância dos espaços exteriores no processo de crescimento da criança, bem como evidencia a escassez de orientações em torno destes; e, por fim, uma última, que compara e enaltece os principais aspetos de três metodologias diferentes: Movimento da Escola Moderna, *HighScope* e Trabalho de Projeto.

O segundo capítulo – opções metodológicas – evidencia toda a contextualização da investigação, a nível do tempo, do espaço e dos participantes, bem como esclarece a metodologia selecionada, as suas questões de investigação, os seus objetivos e formas de os atingir. É, ainda, efetuado um delineamento do estudo, onde é descrita cada uma das suas fases.

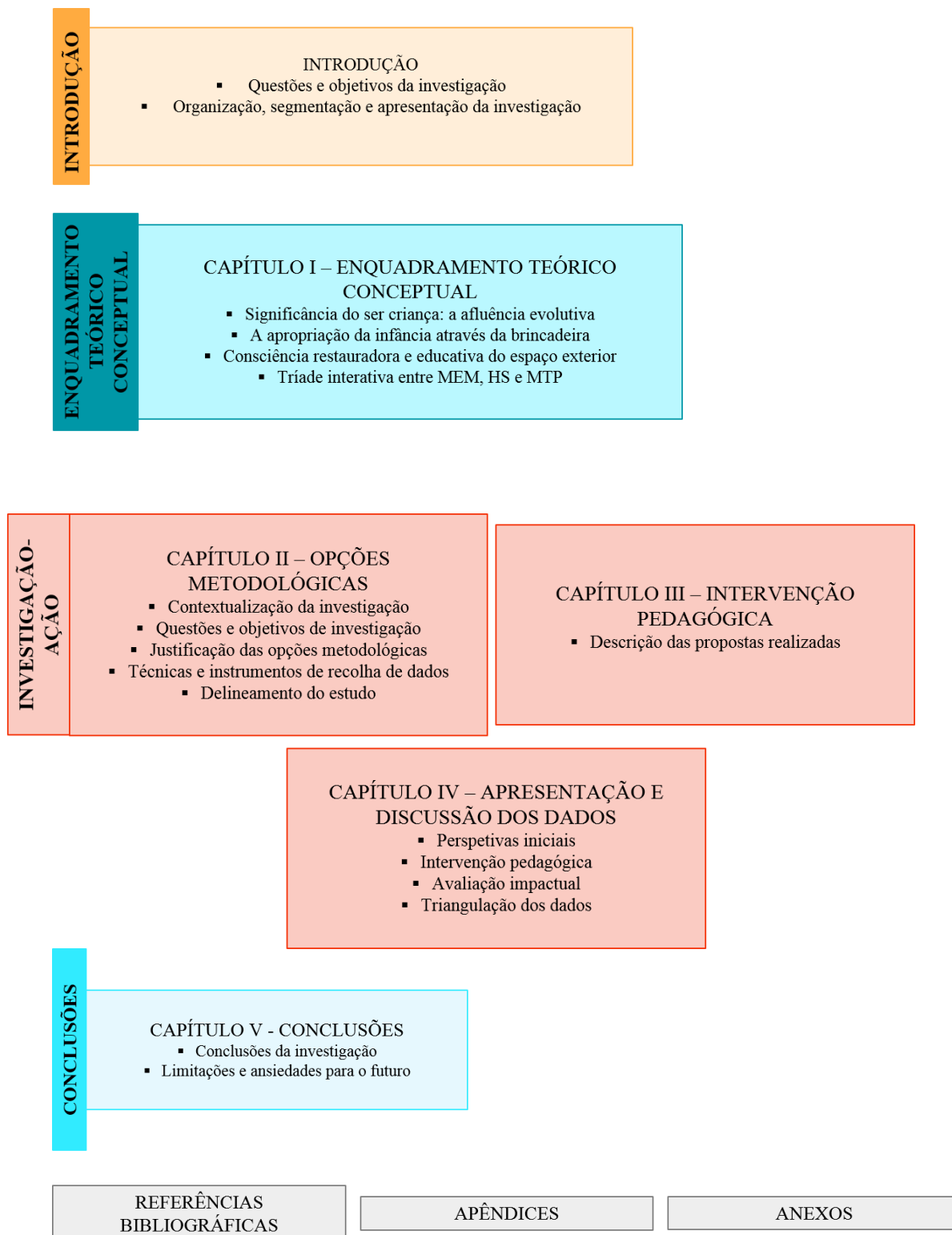
No terceiro capítulo, por sua vez, dá-se conta de toda a intervenção pedagógica realizada, o que significa que é feita uma descrição detalhada de todas as propostas desenvolvidas ao longo da investigação.

É, então, no quarto capítulo, que reside a apresentação, interpretação e discussão dos resultados, advindos de toda a investigação, sendo estes apresentados sob as mais variadas formas.

Tudo culmina no quinto e último capítulo, onde são elaboradas as conclusões da investigação, bem como as limitações encontradas no caminho e as ansiedades que ressaltam no mundo educativo atual. Surgem, ainda, posteriormente, os apêndices e anexos, essenciais a uma compressão e leitura clara. Importa referir que toda a investigação foi baseada numa série de teóricos essenciais à temática, uns mais atuais (pela necessidade de atualização) e outros mais antigos (porque há situações que não se

alteram). Segue-se, como forma de simplificar todas as leituras posteriores, um organograma do estudo.

ORGANIGRAMA DA INVESTIGAÇÃO



Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual

1.1. Significância do ser criança: o fluxo evolutivo

O passar do tempo tem feito com que muitas considerações sobre a infância, quer sejam elas pertinentes ou menos bem-intencionadas, se tenham levantado. Uma dessas considerações envolve a absorção da criança, da sua significância, em contextos sociais e generalistas, e que implicam, necessariamente, um olhar mais cuidado e reflexivo sobre o que é, efetivamente, ser-se criança.

As palavras de Silva e Sarmiento (2017, p.43) aferem que “ao longo dos tempos, a visão de infância foi-se reconstruindo, passando a noção de criança como tábua rasa, uma massa moldável, sobre a qual se inscrevia o que os adultos consideravam adequado (...)” a uma visão bem mais positiva e clara desta. Tornou-se imperativo que se seja capaz de retirar lentes obscuras e que a sociedade seja capaz de encarar as crianças como seres capazes, diferentes dos adultos, mas com capacidades, igualmente, saciantes, a nível do real. Quiçá, “a causa transformadora e a guia da transformação seja uma só: ‘a criança’”. Não é, então, discutível a magnitude de “(...) levar a personalidade da criança ao centro, deixá-la «agir», permitir e facilitar a sua expansão livre e harmoniosa conforme a lei da sua própria vida” (L’Ecuyer, 2016, p.28)?

A visão metafórica e representativa de Zabalza (1998), permite que as palavras unam todos os preconceitos existentes e os transformem naquela que é a visão esperada, desperdiçando-se o seu quê de mitológico: “uma criança que já não tem nada de ptolomaico (já não é o ‘centro’ do preconceito e das superstições dos adultos), mas transforma-se na criança copernicana: a laicidade da razão e a liberdade da fantasia” (p.69).

Jaz todos os problemas que se enfrentam na contemporaneidade da educação de infância, talvez o maior resida na incapacidade de encarar as crianças como “(...) sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente necessidades” (Edwards et al., 1999, p. 114). Os autores supramencionados, referem o enorme potencial e plasticidade que crianças tão pequenas apresentam, tornando-se como as maravilhas do mundo atual. Certo é que é complicado, como afirma Gopnik (2010, p.13), “(...) ver como a criança irá ser o pai do homem”, mas este será apenas o primeiro passo, num processo que, posteriormente, se desenrolará de forma assertiva, mediada e, acima de tudo, extremamente racional.

O dedicar do tempo à observação reflexiva de crianças, no seu ambiente natural, é basilar para a possível construção duma visão em que a criança seja encarada como agente do seu processo de crescimento, não só no ensino formal, como na sociedade no geral. É este o primeiro passo a dar-se no caminho longo que é a infância, que através de “uma radiografia das culturas de infância nos revela um conjunto de marcas que aí traçam, de uma forma indelével, fronteiras muito próprias, bem reveladoras da sua autonomia em relação à cultura dos adultos (...)” (Silva, 2017, p.24).

A consciência teórica jamais será suficiente, sendo, tal como sugere Neto (2020a, p.125), a criação de “(...) contextos de participação das crianças de acordo com as suas motivações e necessidades próprias desta etapa da evolução humana” o segredo para a efetivação da valorização da criança.

É dentro destes contextos de participação que a ação será motivadora dos mais variados comportamentos e experiências, criados e vividos pelas crianças, à sua imagem e semelhança. São essas mesmas experiências que, de forma consequente, as permitirão desenvolver-se plena e transversalmente, na verdadeira aceção das palavras, e dar-lhes os frutos necessários para o exercício de uma vida adulta congratulada com conhecimentos nas mais variadas áreas. Assim, e por outras palavras, a primeira infância envolverá saberes “(...) de natureza curricular transversal, que são orientados para a ação, adquirindo significados distintos nos diferentes estádios de vida e desenvolvimento pessoal” (Zabalza, 1998, p.118).

A vultuosidade de abandonar meios de transmissão tradicionais e trocá-los por pedagogias onde a criança seja o centro de todo o processo, não é mais discutível em pleno século XXI. Neto refere “(...) modelos não lineares de apreensão do conhecimento” (2020b, p.126), nos quais as crianças aprendem a pensar e a questionar tudo o que as rodeia. Acredita-se que esse seja um dos alicerces na valorização da criança, sendo que, como confirmam Epstein e Hohmann (2019) é “através da aprendizagem participativa e ativa – ter experiências diretas e retirar de cada delas o sentido através da reflexão – que as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (p.4).

É tempo de erradicar o menosprezo sobre as crianças; é tempo de permitir que estas sejam livres nas escolhas que fazem; é tempo de lhes dar tempo para viver a infância; e, acima de tudo, é tempo de as deixarmos ser crianças. A vontade contínua, e

extremamente acentuada, que se visualiza, nos adultos, em retirar todos os adjetivos pertencentes à infância, tem feito com que esta se desmorone e que, até, muitas vezes, acabe por perder o seu verdadeiro significado. É tempo de nos “reinventarmos e reeducarmos a nós mesmos, junto com as crianças. Não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e lidar com a sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos” (Edwards et al., 1999, p.122).

1.1.1. A construção ativa e holística do conhecimento

A edificação de todos os parâmetros enunciados no subponto 1.1, colidirá com o exercer duma educação de infância, na qual as crianças possam construir o seu conhecimento, através da experimentação e da ação.

Sabe-se, segundo L’Ecuyer (2017, p.61), que “existe na criança um movimento natural de pró-atividade para o conhecimento (...). A aprendizagem é originada no lado de dentro e o mecanismo através do qual desejamos conhecer é a curiosidade”. Com toda a curiosidade, que se sabe ser inata a todas as crianças, a construção de conhecimentos e o desenvolver de aptidões decorrerão de forma espontânea, sem que seja necessária uma implicação ativa e formatada do adulto.

São vários os autores que defendem a exploração como forma de as crianças responderem “(...) às suas próprias questões e satisfazerem a sua curiosidade” (Epstein e Hohmann, 2019, p.30), o que vai, obrigatoriamente, ao encontro do que se defenderá neste subponto 1.2 – a envolvência coparticipada criança-adulto.

Encarar a criança como um todo é parte integrante do processo de desenvolvimento; no entanto, sabe-se que este não ocorre de forma integral, mas sim através da interligação de várias partes que constituem um todo. É como se de um puzzle se tratasse: sem peças não existira puzzle; mas sem o puzzle completo não é possível decifrar a mensagem. É, neste sentido, que surge a importância duma pedagogia holística, que contrarie a formatação fragmentada e de *pronto a servir*. A sua tónica recai, como afirma Mesquita (2017, p.1) “(...) no todo (*wholeness*) e evita excluir qualquer aspeto significativo da experiência humana. O foco principal desta abordagem é a interconexão (*interconnectedness*) entre a experiência e a realidade”.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE – intitulam este foco educativo, como construção articulada do saber, uma vez que “o desenvolvimento da criança se processa como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). A figura 1.1. pretende articular, de forma integral e relacional, os saberes defendidos por Mesquita e os apresentados nas OCEPE, como forma de se consolidar a ideia de que a “(...) diferenciação de áreas de experiência e de conteúdos formativos do currículo da educação infantil é fundamental para enfrentar um desenvolvimento equilibrado e pleno das crianças” (Zabalza, 1998, p.22).

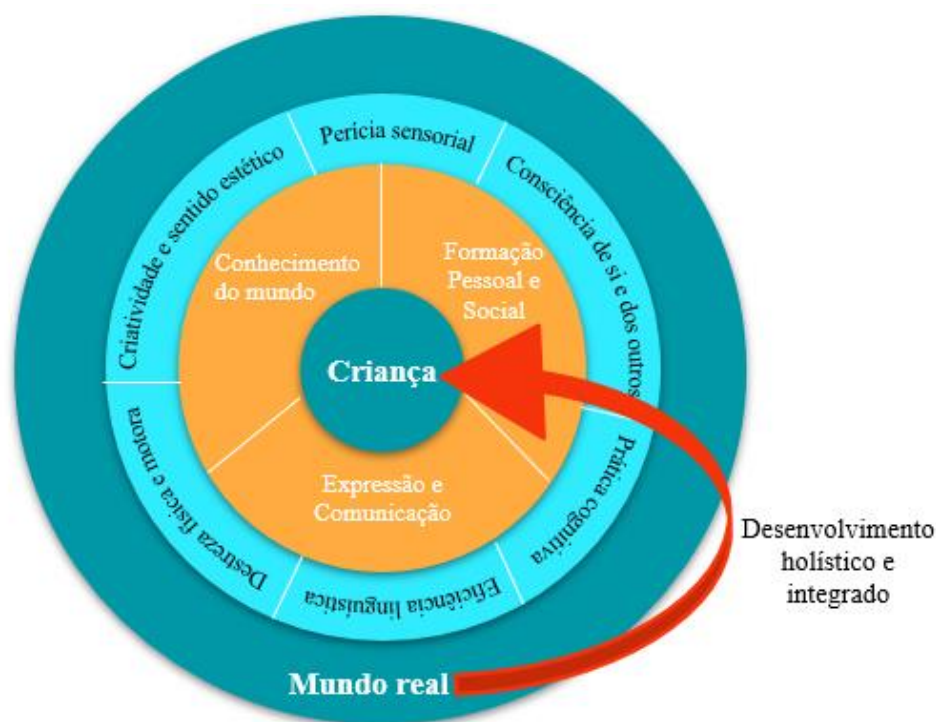


Figura 1.1. *Articulação entre áreas de conteúdo e saberes*

É inegável que “(...) o indivíduo existe como parte de um ecossistema de múltiplas relações” (Neto, 2020a, p.122), sendo, neste caso, a criança o centro onde se iniciam os alicerces de todo o seu desenvolvimento. O contacto, seja com as áreas de conteúdo ou com os saberes, enumerados por Mesquita, dar-se-á de forma automática e envolvida, dentro do mundo que acolhe a criança: isso é implícito ao desenvolvimento humano. É certo que, como nos diz Silva (2017, p.25):

O dia a dia das crianças corre por diversos e diversificados lugares onde necessariamente se produzem interações constantes. Quer as que seguem um caminho horizontal e, conseqüentemente, propiciam a emergência de inter-

relações de pares, quer as que assumem contornos hierárquicos vinculados, envolvem uma práxis rica e enriquecedora, onde cada criança participa significativamente, assumindo o papel de co-construtora de um mundo a que pertence (...). (p.25)

Não é necessário um *input*, pois a automação – conhecida por curiosidade – fará a engrenagem girar de forma funcional – a infância.

1.1.2. A envolvimento coparticipada criança-adulto

O mundo da infância pertence às crianças, ainda assim, os adultos tentam, consecutiva e constantemente, apoderar-se dele, criando regras e limitações impensáveis aos olhos destas. Qual é, afinal, o papel de um adulto, na vida de uma criança? Especialmente quando este é o profissional responsável pelo processo de educação formal da mesma? Existirão linhas ténues a seguir para ser um bom educador de infância? Um manual com diretrizes sob a forma de receita?

Na educação de infância, “a criança pequena é “competente” no duplo sentido de “situação de entrada e de propósitos de saída”: ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas que a escola aproveitará como alicerces ao seu desenvolvimento” (Zabalza, 1998, p.20). Esta é a premissa de partida para um processo educativo de qualidade: encarar a criança como um ser que traz consigo particularidades do meio onde está inserida, mas que, paralelamente, tem abertura para receber uma nova série de provocações.

O facto de “as crianças serem, ao mesmo tempo, profundamente familiares e profundamente estranhas” (Gopnik, 2010, p.12), faz com que ao longo do tempo, os adultos tenham sentido dificuldade em situar-se no seu mundo: se por vezes, estas parecem estar sintonizadas com o que estes acreditam, existem outros momentos, em que parecem viajar num mundo paralelo. Certamente, que é essa uma das mais valias do relacionamento com crianças, pois sem que o adulto saia do sítio, pode ir aos mais inúmeros lugares. Na prática, “o desafio para o adulto é estar presente sem ser um intruso, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso” (Edwards et al., 1999, p.117) e é, exatamente nesse ponto característico, que reside a prática de um bom educador.

Contrariamente ao que era colocado em prática no passado, o adulto, na educação formal, deixou de ter um papel somente assistencialista e passou a ter de “(...) reconhecer

os interesses e capacidades particulares de cada criança, para oferecer à criança apoio e desafios apropriados” (Epstein & Hohmann, 2019, p.20). Tudo isto não é, obviamente, antónimo de se manter o assistencialismo, até porque as crianças têm de se sentir seguras e são no ambiente que as acolhe. Na verdade,

as implicações dessas proposições para o ensino (e para a educação, de um modo geral) são óbvias e de grande importância: ensinar (ou em um sentimento mais amplo, educar) significa, pois, provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ela, procurando o reequilíbrio, se reestruture cognitivamente e aprenda. (Moreira, 2014, p.103)

Só através desta procura da reestruturação cognitiva e mental da criança, esta poderá superar-se constantemente e caminhar em direção ao cume da montanha, que é o seu desenvolvimento.

Não sobra muito espaço para dúvidas: o adulto deverá provocar, mediar ou facilitar o processo educativo da criança. Para isso, poderá recorrer a bengalas de auxílio, como é o caso do manobramento do espaço, do tempo, do grupo e dos materiais. Pensando bem, “a atividade do educador destina-se, antes demais, a proporcionar a atividade da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.86).

Tudo se trata de um ecossistema no qual “o educador se torna co-construtor de conhecimentos num processo de interação com outros (...)” (Mendonça, 2002, p.21), ainda que isso implique, como afirma Neto (2020a, p.124), a aceitação da premissa: “educar é distanciar”. É na vivência desse ecossistema, vivo e buliçoso, que a transmissão massiva de conhecimentos deve dar lugar à construção, por parte das crianças, desses mesmos conhecimentos. Este deveria ser uma propriedade intrínseca ao processo educativo, já que, como reiteram Edwards et al. (1999, p.114), o objetivo “(...) não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes”.

Basta que se observe a data da obra supramencionada, para que se perceba, de modo nítido e instantâneo, que este não é um assunto novo, mas que, no entanto, para poder passar do campo teórico para o prático, elenca uma alteração de paradigma educativo. Ver a educação como espaço de aprendizagem implica, também, permitir que a criança assuma um papel democrático, onde busca e constrói os seus conhecimentos

através do envolvimento e da implicação e não através da transmissão. Há que haver uma personalização da aprendizagem, já que

é justamente porque os alfabetos dos quais as vivências lúdicas são portadoras aparecem como mediadores de uma cultura antropológica que podemos chegar a conhecer-socializar-reinventar-avaliar somente de uma forma: observando-a, tocando-a, modificando-a, transfigurando-a com a ação direta e com uma imaginação capaz de viajar nos braços da ‘fantasia’. (Zabalza, 1998, pp.82-83)

É despótico e necessário o impedimento da falência da escola, no seu sentido mais lato. A necessidade de aguçar a curiosidade das crianças é conspícua; mas levar o adulto a perceber que o seu “objetivo é levar a criança a acreditar que é possível” (Beira Grande, 2020, p.115), é uma provocação.

1.2. Apropriação da infância através da brincadeira

O passar do tempo traz consigo uma série de alterações, algumas delas até imprevisíveis, no quotidiano de cada um dos indivíduos. Essas alterações, quer existam a nível macro ou micro, têm impacto na decorrência das relações sociais e implicações efetivas no dia a dia de todos. Uma dessas grandes alterações prende-se com a relevância atribuída ao ato de brincar, uma vez que, “só a partir da década de 70 é que a brincadeira começou a despertar interesse científico” (Ventura & Mestre, 2021, p.3).

Passados quase 50 anos do incluir da brincadeira nas fusões dialógicas da comunidade educativa, ainda sobra espaço para discussões acerca da eficácia da sua aplicabilidade. Sabe-se que brincar “(...) é um fenómeno natural que desde o início tem guiado os destinos do mundo: ele manifesta-se nas formas que a matéria pode assumir, na sua organização em estruturas vivas e no comportamento social dos seres humanos” (Neto, 2020b, p.119). Quer isto dizer, que em toda a história da Humanidade a brincadeira existiu, certamente que sob outras formas, mas, também, sendo vista com outros olhos. É irrefutável que os avós brincaram, que os pais brincaram e que os filhos, do hoje, brincam, só que algo mudou: a brincadeira, na sua essência, alterou-se, porque todos os constrangimentos do século da inovação assim o incentivaram.

Não se desprenda a ideia de que “a infância enquanto processo de desenvolvimento e de construção social, é mareada pelo brincar. A relação interativa criança e jogo define orgânicas, processos e intensidades reveladoras da perceção dos mundos sociofísicos das crianças e da sua ação” (Neto & Lopes, 2018, p.11). Então, se

os adultos vivem para trabalhar (engolidos pela fugacidade das 24 horas do dia); porque não vivem as crianças para brincar? Se esta é, indubitavelmente, a sua expressão mais espontânea e natural? Ninguém ensina ninguém a brincar e a expressão *já nasceu ensinado*, pode, aqui, ganhar o seu sentido. Mas a prática diária, da vida de cerca de 1,82 bilhões de crianças em todo o mundo, demonstra que “o equilíbrio entre 8 horas para dormir, 8 horas de trabalho e 8 horas para descanso e lazer não está a ser respeitado” (Neto & Lopes, 2018, p.111). Não são necessários estudos ou análises introspectivas, basta que se reflita sobre a privação de bens essenciais em países desfavorecidos para que se entenda que o brincar, não é e nunca será, motivo de privilégio.

Em Portugal, vive-se uma situação privilegiada em termos educativos, comparativamente a países subdesenvolvidos e, é neste enredo positivo, que “a creche e o ensino pré-escolar [leia-se educação pré-escolar] são contextos em que é possível criar situações desafiantes para o brincar livre e atividades motoras capazes de criar narrativas simbólicas fundamentais a um desenvolvimento equilibrado e harmonioso” (Neto, 2020a, p.124). A boa vontade, a fundamentação e a consciência do que é ser criança farão com que o decorrer da brincadeira não seja nada forçado, mas antes algo que ocorre despretensiosamente. Carlos Neto (2020a), professor catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa e defensor acérrimo do brincar, segue dizendo que “o brincar livre não se ensina: vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer momento” (p.23), quer seja em casa, na escola ou na rua.

1.2.1. O alcance do termo «brincar»

A manifestação de um ato está, de certo modo, inerente à avaliação e interpretação que cada indivíduo faz dele: quer isso dizer que o alcance dum vocábulo está dependente do contexto em que é utilizado e dos seus utilizadores. Mas, não se manterá, no ínfimo da sua essência, o seu verdadeiro significado? Brincar não será sempre brincar? Ainda que com as suas alternâncias e variações?

Para Gopnik (2010, p.25):

brincar é a imagem de marca da infância. É uma manifestação viva, visível, da imaginação e da aprendizagem em marcha. É também o sinal mais visível da paradoxalmente útil inutilidade da imaturidade. Por definição, brincar não tem

uma razão de ser, ou um objetivo, ou uma função que sejam óbvios. (...) As brincadeiras são representações, tal como os romances, as pinturas e as canções.

Já para Neto (2020b) “brincar é a vivência de um estado de ausência e suspensão temporária do mundo real, como um altar sagrado em que o corpo se ilumina de imaginação e sabedoria por estar perto dos deuses, um santuário de segurança” (p.15).

Da mesma forma, a Sociedade Americana de Pediatria, citada por Neto (2020b, p.100), define o brincar “(...) como uma atividade intrinsecamente motivada, que implica uma relação entre o corpo e envolvimento, que é voluntária, não apresenta metas definidas e não procura apenas o divertimento, mas sobretudo correr riscos, experimentar e testar barreiras”.

A inexistência de uma contrariedade na descrição desta ação, faz com que percebamos que o brincar pode tomar variadas configurações, pois é na contingência da sua singularidade, que os indivíduos vivenciam e experimentam a infância. Ainda assim, as suas idiossincrasias, estarão sempre impregnadas no brincar, sendo explanadas na figura 1.2., segundo a perspectiva de Gray (2013), citado por Hanscom (2018, pp.83-84).

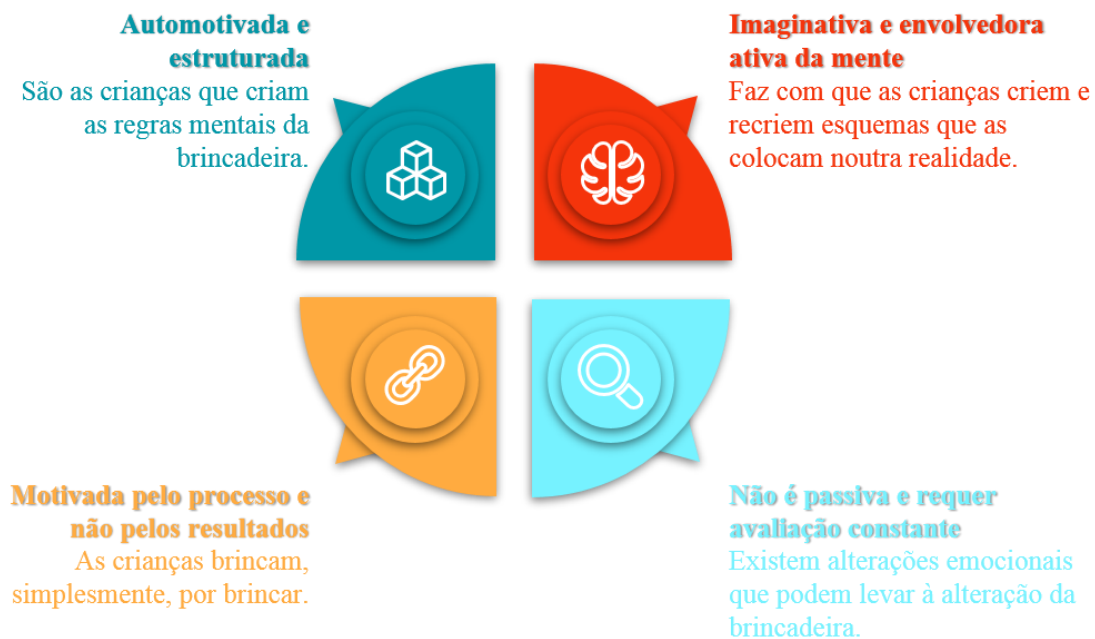


Figura 1.2. Características da brincadeira, segundo Gray (2013).

Além destas idiossincrasias, a brincadeira pode, ainda, apresentar categorias, bem distintas, mas que mantêm, na íntegra, a verdadeira aceção do termo *brincar*. Estas

categorias, definidas por Yogman et al. (2018) podem ser agrupadas em: brincadeira simbólica (*object play*), quando as crianças, através da exploração dum objeto, com o corpo, se apropriam de todas as suas características, passando a utilizá-lo, até, simbolicamente; brincadeira física, locomotora e de luta (*physical, locomotor, or rough-and-tumble play*), que vai desde os mais simples jogos ao desenvolvimento de *skills* motoras básicas; brincadeira ao ar livre (*outdoor play*), que permite melhorar a capacidade sensorial, a participação ativa da criança e os seus domínios linguísticos, sociais, cognitivos e motores; e brincadeira sozinho ou em grupo (*social or pretend play alone or with others*), ou seja, o que permite a experienciação de diferentes papéis sociais na brincadeira.

É imprescindível que se tenha em consideração que nem todos os momentos destinados à brincadeira são, efetivamente, de brincadeira: muitas vezes os adultos tentam controlar este momento, impregnando-lhes aceções que são suas e não das crianças. Os benefícios, advindos deste ato, ocorrerão, certamente, mas para isso é necessário que a brincadeira seja das crianças.

1.2.2. A permeabilidade da brincadeira

O estudo *Portugal a Brincar*, realizado em 2018, por Mendes et al., entre 1466 famílias portuguesas, confirmou que uma percentagem de 31,3%, dos inquiridos, considera que o brincar “promove o desenvolvimento afetivo e emocional da criança”. Por sua vez, uma percentagem bem mais reduzida (0,8%) encara que este ato “desenvolve habilidades únicas na criança para a sua futura vida profissional”. Não será isto contraproducente? Tendo em conta todas as vantagens e benefícios que a brincadeira livre acarreta no desenvolvimento, a curto e longo prazo, das crianças?

Considerar-se-á possível, o cruzamento dos arbítrios, dos mais variados entendidos na área da brincadeira, com aquelas que são as Áreas de Competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), presentes na figura 1.3.? Sabe-se que este é um documento que tem como finalidade “(...) contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins et al., 2017, p.8). Evidenciar-se-ia a inclusão duma matéria orgânica e intrínseca à criança – brincar – num assunto, encarado pela práxis social com muito mais impacto – o vingar e o perfil profissional na vida adulta? Seria este um meio dos adultos repararem na cultura do brincar e na permeabilidade que, com todas as suas vantagens, este traz às crianças?

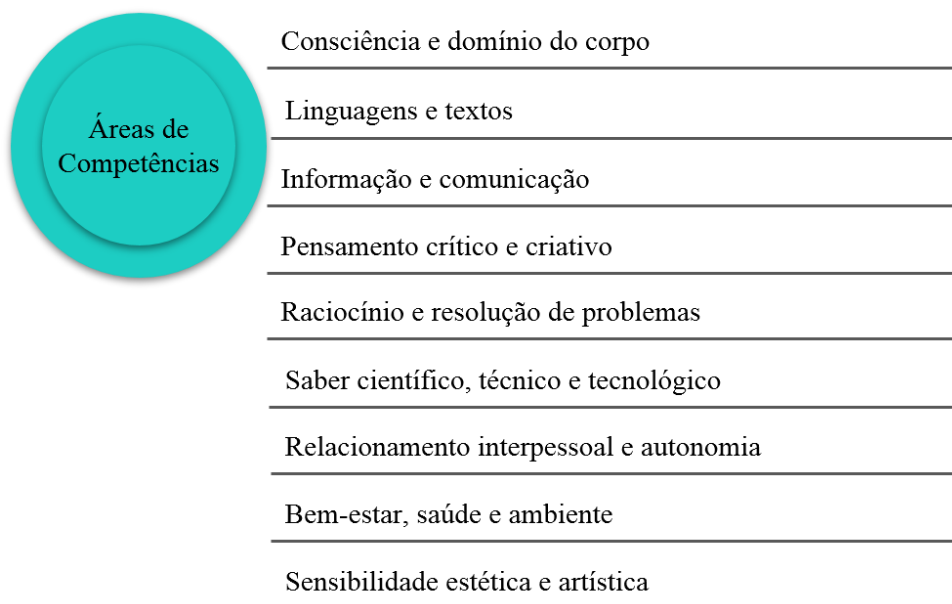


Figura 1.3. *Áreas de competências do PASEO*

Uma análise qualitativa dos parâmetros supramencionados, cruza-se, de imediato com a opinião defendida por Hanscom (2018, p.89), já que, uma das grandes vantagens de brincadeira é o facto de esta oferecer “muitas oportunidades de estimular os sentidos dos músculos e das articulações, desenvolvendo um forte sentido cinestésico”. Por sua vez, Neto (2020b, p.129) afirma que “o corpo em movimento [isto é, o corpo brincador] é um mediador de assimilação de mecanismos sensoriais, motores, simbólicos e sociais (...)”. Se por um lado a *Consciência e domínio do corpo* fica avultada com esta denominação, também o *Bem-estar, saúde e ambiente* se interliga, para uma confluência harmónica de desenvolvimento dum ecossistema ativo, saudável e ecológico.

Horta (2016, p.21) declara que “(...) para que a linguagem verbal aconteça, é necessário um ambiente social e interação entre dois ou mais indivíduos”, pelo que o jardim de infância se destaca como o principal meio promotor da conversação mútua entre crianças – sendo a brincadeira a via dessa competência. Ao brincar é quase inevitável que a criança se relacione com os demais, pelo que é irrevogável a interligação entre *Linguagens e textos*, *Informação e comunicação* e *Relacionamento interpessoal e autonomia*. Afinal de contas, “são os primeiros anos de vida que se constituem como marcos fundamentais para a criança aprender a falar e, concomitantemente, a relacionar-se com os outros, num processo de interação social” (Horta, 2016, p.21).

É do conhecimento geral que “as crianças são naturalmente curiosas e procuram oportunidades para dar sentido ao mundo”. Assim, quando brincam, no sentido mais

pleno da palavra, “(...) experimentam com o que as rodeia, correm riscos, erram e aprendem com esses erros. Resolvem problemas, negociam, imaginam e investigam” (Hanscom, 2018, p.128). A isso chama-se ter *Pensamento crítico e criativo* – imaginam que são fadas, duendes ou super-heróis, apreciam bolachas de manteiga e bolos de chocolate; mas chama-se, também, *Raciocínio e Resolução de problemas* – dividem irmãmente moedas imaginárias, traçam planos de fuga e constroem fortes seguros.

As palavras de Neto (2020b, p.40) mostram o quanto a privação da brincadeira “(...) pode provocar um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró-social (...)”. Não é isto o desejável na educação de infância, quer-se crianças que sejam capazes, autónomas e que tenham todas as possibilidades de atuação para um desenvolvimento são e global. Assim, se “(...) o brincar heurístico potencia a experiência criadora da criança, além de diminuir os conflitos e despertar para as múltiplas funcionalidades dos objetos e as suas transformações, também concretiza uma vasta quantidade de processos investigativos” (Grande, 2020, p.113). E é, precisamente nesse ponto, que se irradia o *Saber científico, técnico e tecnológico*, bem como a *Sensibilidade estética e artística*. Ao construir castelos de areia, estas querem que estes fiquem deslumbrantes; dispõem os seus brinquedos por uma determinada ordem, para que fiquem organizados; e recorrem a telefones imagináveis para comunicar com alguém. Não será, tudo isto, evidência efetiva das vantagens da brincadeira? A este respeito, Hanscom (2018, p.86) afere que “a brincadeira livre é o alicerce para uma carreira de sucesso e para o desenvolvimento de relações duradouras na idade adulta”.

Paralelamente, surgem alguns benefícios para o adulto que, enquanto observador, mediador e facilitador, consegue retirar destas “brincadeiras espontâneas, autónomas e autodirigidas pelas crianças (...) informação valiosa para o planeamento curricular (...)” (Vale, 2013, p.12). A isto chama-se educação de infância: planejar, baseado na observação que advém da ação da criança. Além das vantagens a nível da construção e gestão do currículo, surge outra, a nível mais pessoal, que se baseia na ideia de reviver a sua infância, para melhor compreender e comunicar com a criança. Nas palavras de Yogman et al. (2018, p.7) “brincar com crianças é valioso, não só para as crianças, como, também,

para os adultos, que podem re-experienciar ou despertar a alegria das suas próprias infâncias e rejuvenescer-se”¹.

O brincar não deveria ser encarado como uma oferta cortês, um prémio soberano e muito menos uma regalia enganadora, porque afinal

brincar é estimular o sentido de humor e de justiça, a positividade do cérebro e do pensamento, a capacidade de resolver problemas e de aprender a lidar com o incerto e a imprevisibilidade e, principalmente, é partilhar o sentido da vida em empatia com os outros. Brincar (ou jogar) ensina o ser humano a racionalizar a vida, no momento em que se vai ganhando, de forma progressiva, maior maturidade cognitiva e, como consequência, uma maior valorização do lado complexo e subjetivo da vida. Tudo muda, e a atitude e o comportamento lúdicos ensinam-nos a adaptarmo-nos à evolução da Humanidade. (Neto, 2020, p.45)

1.3. Consciência restauradora e educativa do espaço exterior

A contemporaneidade educativa, da sociedade no geral, tem feito com que se levantem algumas questões relativas à segurança das crianças: se por um lado, há quem defenda o alienismo por parte dos adultos; por outro lado, há quem perceba que as crianças estão resignadas às decisões dos mesmos. Sabe-se que “o início dos anos 80 trouxe a era da ‘segurança primeiro’. As restrições tornaram-se cada vez mais rígidas devido às preocupações parentais (...)” (Hanscom, 2018, p.139), mas, nos dias que correm serão essas preocupações – muitas vezes extremistas e irrefletidas – aceitáveis?

A inegável procura de “(...) uma escola humanizada, democrática e livre, em que cada sujeito possa buscar o conhecimento por conta própria e produzir algo de novo, ‘fora da caixa’” (Neto, 2020b, p.130) é, totalmente, incompatível com a ideia de proteção excessiva. A saída para uma construção ativa, por parte da criança, do conhecimento, não passa, certamente, pela edificação de fantasias e mundos irreais. O mundo real – presente no mundo exterior – é o mundo que as crianças precisam para que, “sozinhas”, possam crescer e promover o seu próprio desenvolvimento. Quiçá, “sozinhas”, possa não ser um termo de fácil interpretação, mas a sua significância assenta na ideia de Azevedo e Ferreira (2017), pois “a matéria orgânica e os materiais que coabitam no mesmo espaço

¹ Tradução livre cujo original é: “playing with children adds value not only for children but also for adult care givers, who can reexperience or reawaken the joy of their own childhood and rejuvenate themselves”.

que a criança apelam à descoberta, ao manuseamento e à ação. Tudo serve para ela aprender e brincar” (p.89).

Neto (2020b, p.20) refere a necessidade de uma “(...) maior consciência ecológica e de uma visão mais comunitária, mais fraterna (...)”, no sentido que os adultos precisam de entender as leis da vida e aplicá-las às crianças. Estas não são seres excluídos da sociedade, que precisem dum mundo idealizado à sua medida, pelo que a existência de espaços exteriores, cuidados e com intencionalidade educativa, são uma peça chave no processo de desenvolvimento.

É irrefutável que “as diferentes características dos espaços exteriores influenciam as brincadeiras das crianças, proporcionando certos tipos de jogos ou ações” (Almeida et al., 2021, p.12), pelo que, a sua idealização exige um tremendo cuidado. É tempo de terminar com a atenção dedicada

(...) à padronização das brincadeiras e brinquedos das crianças, à excessiva preocupação com a oferta de ambientes assépticos, seguros e sem riscos, destinados ao desenvolvimento das crianças, que, se por um lado, têm protegido a infância dos perigos inerentes aos espaços ou atividades normalizadas, por outro, poderão estar a condicionar o desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar fora destes ambientes. As crianças não vivem numa redoma, os riscos e os perigos existem onde menos se espera e nos lugares menos suspeitos, havendo necessidade de prepará-las para construir defesas. (Vale, 2013, p.12)

A educação pré-escolar deve favorecer o desenvolvimento pleno e holístico das crianças, oferecendo-lhes uma panóplia de experiências e de contactos que seriam difíceis fora deste contexto. Por essa razão, o espaço exterior (EE) das instituições de ensino devia merecer o mesmo cuidado que as salas de atividades, ornamentadas com figurações, tantas vezes falsas e ilusórias. É imperioso que as crianças sejam levadas para a rua, pois já não é mais aceitável a interligação interior-aprendizagem e exterior-brincadeira. As crianças aprendem a brincar e “mesmo sem brinquedos, estas acabarão por transformar objetos vulgares – comida, pedrinhas, erva, vocês, elas próprias – noutras coisas” (Gopnik, 2010, p.44), que encontrarão no EE.

O planeamento educativo, quer seja a nível de sala – Projeto Curricular de Grupo (PCG) – ou a nível das instituições – Projeto Educativo (PE) –, deveria incluir este espaço

como parte integrante, e essencial, de todo o processo educativo das crianças. A realidade é que, como contesta Neto:

na maior parte das nossas escolas, os espaços exteriores apresentam uma paisagem muito desoladora. (...) São terra de ninguém. (...) os espaços exteriores ficaram piores para as crianças. Desapareceram ou foram retirados os elementos mais interessantes (árvores, terra batida, vegetação, arbustos, paus, pedras, água lama, areia, horta, materiais soltos ou equipamentos fixos, etc.), substituídos por pisos de cimento e material sintético. (...) Tudo o que era interessante para as crianças desapareceu destes espaços, em função do medo dos perigos e da superproteção de pais e educadores (2020b, p.133).

É no risco e no desafio que reside a maior conquista da infância e é, por isso, papel dos educadores oferecerem esse risco às crianças, para que estas possam, de acordo com a sua vontade, contrabalançar as suas ações. É certo que existem regras e cuidados a adotar, pelo que “devemos preparar o ambiente de maneira que os limites fiquem claros” (L’Ecuyer, 2017, p.61), pois a segurança é, obviamente, um aspeto a ter em consideração. E é, também, no tempo e na forma de utilização, que reside o segredo da eficácia dos espaços exteriores, já que estes não devem ser encarados como um meio de lazer e de descanso das atividades, ditas mais dirigidas, nem tão pouco somente como uma forma “(...) de libertar o corpo e a mente e permitir atividades lúdicas em grupo” (Azevedo & Ferreira, p.2017, p.88).

Deveria ser indiscutível que o espaço exterior se tornasse num aliado, fiel e próximo, da sala de atividades, já que em ambos os espaços se fazem aprendizagens interligadas, fortes e complementares. Azevedo e Ferreira referem que:

a ação da criança se desdobra em múltiplas tarefas e interesses que implicam um grande gasto energético e concentração, a que os adultos, muitas vezes, denominam de trabalho, mas que, para as crianças, consiste no simples ato de conhecer o mundo e de construir outros contextos de vida. (Azevedo & Ferreira, p.2017, p.89)

Esse conhecimento poderá ter um leque enorme de sinónimos que se situam entre aprender, crescer, curiosidade e brincar, mas que estão dependentes dos fatores chave, enumerados por Hanscom (2018, p.98) e que se encontram apresentados na figura 1.4.

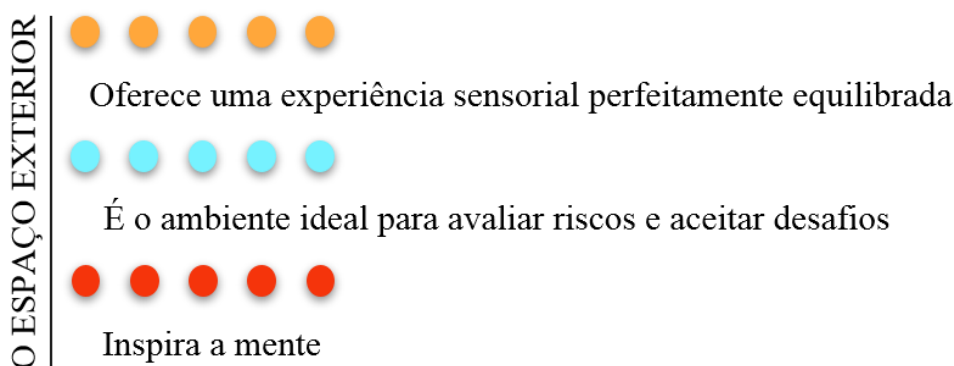


Figura 1.4. *Fatores chave do espaço exterior*

Aliado a tudo isto, surge a demanda que recai sobre a capacidade de os adultos visualizarem as vantagens do EE: esse é o primeiro passo a dar na valorização da utilização deste espaço em contexto educativo.

1.3.1. A visível contribuição do espaço educativo exterior

Tende-se, na maioria das vezes, a aprisionar as crianças em gaiolas – em casa, no carro, na escola – sendo que, simultaneamente, se anseia pelo seu sucesso, desenvolvimento e ascensão. Nas palavras de Neto:

esta é a era de crianças prisioneiras que não brincam, já deixaram de brincar ou já não sabem brincar, porque têm o tempo todo organizado, passado na escola, em casa ou no carro, a preparar-se para um futuro incerto que não tem em conta o seu presente. (Neto, 2020b, p.18)

Esta contrariedade quase poderia ser classificada como demagoga ou metafórica, pois é no EE que as crianças têm

(...) a oportunidade de se confrontarem com a qualidade e a quantidade de *affordances* disponíveis (possibilidades de ação que o organismo percebe e realiza com o ambiente). Estas *affordances* podem ser físicas, emocionais e sociais, em função das informações que o envolvimento proporciona ao ser humano. (Neto, 2020b, p.132)

Um EE rico – não em quantidade, mas em qualidade – dará as sementes necessárias para que as crianças semeiem, cresçam e colham aprendizagens nos mais

variados níveis. Na sua composição reside “o desafio proporcionado pela diversidade dos materiais disponíveis, a par da imaginação infantil e das interações entre pares (...)” o que faz com que esta se torne “(...) fundamental para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças” (Azevedo & Ferreira, p.2017, p.88).

Ademais, e porque se vive uma busca constante contra o uso excessivo, precoce e prolongado das tecnologias, surge uma nova vantagem, já que “os espaços exteriores oferecem uma excelente oportunidade para as crianças serem fisicamente mais ativas e menos sedentárias (...)” (Almeida et al., 2021, p.12). Tudo isto contribuirá, certamente, para a diminuição de doenças mais preocupantes, como a obesidade, o colesterol, a diabetes e problemas cardiovasculares. Além do já mencionado, e procurando inverter o paradigma diminuto em torno dos recreios, “o manuseamento de diferentes objetos, como paus, pedras e outros, contribui para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação olho-mão, que mais tarde serão importantes (...)” (Ventura & Mestre, 2021, p.3). A tendência avassaladora em escolarizar níveis de educação muito baixos – como é o caso da creche e da educação pré-escolar – tem feito com que a essência, das coisas mais simples da vida, se perca. Têm sido substituídas por materiais pouco orgânicos, industrializados, cheios de plástico e, muitas das vezes, extremamente caros. Não será isto contraproducente tendo em conta alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, planeados para 2030, dos quais se destacam, para o que aqui interessa: *educação de qualidade; produção e consumo sustentáveis; e ação climática* (Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável, 2022)?

Os benefícios do EE são tantos e inumeráveis... A nível psicológico e social, um EE, utilizado com finalidade educativa, “(...) favorece a quebra de paradigmas, a superação de limites e desafios, a capacidade de lidar com emoções, vivenciando-as, controlando-as, favorecendo a mudança” (Santos, 2018, p.11), já que incute momentos de partilha, de negociação e de cooperação.

Maria José Vale, educadora de infância, juntamente com a sua equipa educativa, iniciou uma reflexão sobre a importância das experiências livres, no EE, admitindo que isso “(...) implicou alguns dilemas pedagógicos, educativos e profissionais (...)” (Vale, 2013, p.11). Essa reflexão e análise, baseada na observação dos comportamentos das crianças, fez com que se efetivassem alterações no EE do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo. O espaço passou a ser mais aberto e a conter elementos não estruturados e reinventados, pelo que estas adaptações “(...) abriram novas

possibilidades, potenciaram a construção e reconstrução de cenários, permitiram o jogo simbólico e facultaram a rememoração de experiências passadas” (Vale, 2013, p.12). Muitas vezes é necessária esta introspeção, uma análise mais cuidada e um certo risco e desafio. Tende-se a ficar entregue à monotonia, ao conformismo e à falta de procura de novas soluções, mesmo quando elas estão a um alcance muito fácil.

A desmistificação do EE inicia-se na alteração da visão do adulto e na alteração das crenças e metas que este cria para as crianças. A seu tempo, e à sua maneira, as crianças atingem os objetivos que, inconscientemente, traçam para si mesmas.

Os adultos (famílias e profissionais), que temem que a brincadeira, especialmente em EE, seja tempo desperdiçado e sinónimo de declínio das aprendizagens essenciais a níveis de ensino superiores, têm de entender que a educação no exterior não descarta de nenhum dos seus objetivos. Esta favorece “(...) o desenvolvimento da concentração, da autodisciplina, do raciocínio e da capacidade de observação, mas, também de competências sociais, de leitura, de escrita, de matemática e de ciências naturais” (Moss, 2012; Webster, 2011, Wells, 2000), citado por (Duque & Pinho, 2015, p.12).

Dessarte, a figura 1.5. sintetiza, segundo a perspetiva de Neto (2020b, p.135), a contribuição – holística e evidenciada – do EE para o desenvolvimento das crianças.

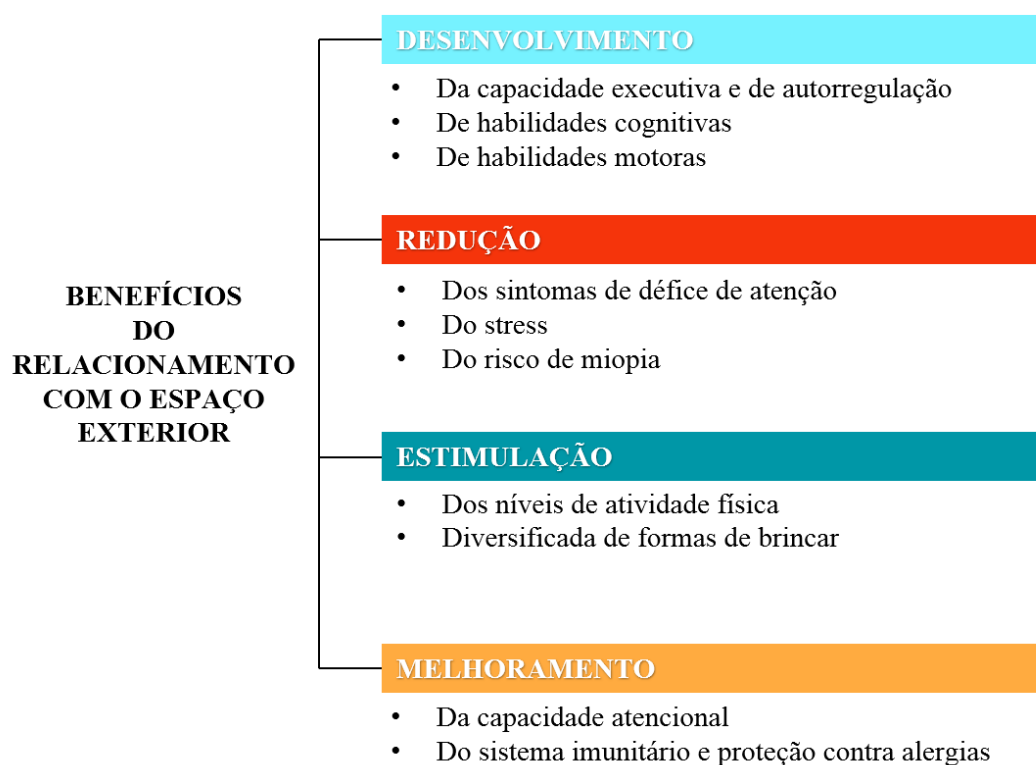


Figura 1.5. *Benefícios do relacionamento com o espaço exterior*

Por muito que as evidências provem a existência de um benefício alargado e inegável, no aproveitamento do EE, existe uma limitação por parte das legislações ou, até, uma falta de atenção para com este problema. A verdade é que existem, existiram e sempre existirão, formas de contorno para evidenciar a transparência da intencionalidade educativa.

1.3.2. A exiguidade de orientações educativas

Ventura e Mestre (2021, p.8) afirmam que “(...) embora o espaço exterior faça obrigatoriamente parte de todas as instituições, a sua importância não é ainda motivo de referência”, acabando, este, por ser, muitas vezes, encarado como espaço de lazer e não de aprendizagem. No entanto, os resultados de práticas educativas, de muitos estabelecimentos que têm procurado alternativas à educação formalizada e transmissiva, dentro de quatro paredes, comprovam que este é de grande relevância. As autoras das OCEPE, defendem que

o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas. (Lopes da Silva et al., 2016, p.27)

Não serão estas condições suficientes para que se efetive a erradicação de pensamentos alienígenas e ultrapassados sobre o EE?

Como diz Zabalza (1998), “o espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspetos-chave” (p.50), pelo que este é condição essencial para uma prática diversificada, que coloque a criança no centro e que, acima de tudo, a mantenha ativa. Neto (2020b) oferece dois conselhos: em primeiro lugar, é necessária uma “(...) profunda reforma sobre a importância atribuída ao processo educativo que acontece na relação entre espaços interiores (sala de aula) e espaços exteriores (recreio)” (p.130); e, continua, afirmando que “é aconselhável tornar as escolas mais atrativas para aprendizagens mais significativas ao ar livre, de acordo com as motivações e expectativas das crianças” (Neto, 2020b, p.134). Ora, esta fusão criança-EE implica uma série de alterações, quer seja a nível de materiais constituintes, tempo de utilização ou regras e atuação do adulto.

No que toca aos materiais, estes exigem que o educador os reúna, de forma cuidada e intencional, para que, posteriormente, estes “(...) apelem à criatividade e imaginação das crianças e atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). É de destacar, neste ponto, a utilização de objetos naturais, pois estes “(...) não parecem ter nenhuma função inerente ou utilidade, inspiram as crianças a usar a sua imaginação, a desafiar o seu pensamento e a testar os seus limites físicos – muito mais do que qualquer coisa construída numa fábrica” (Hanscom, 2018, p.98).

O vulgarmente chamado *tempo de recreio*

parece ser um tempo definido pelas crianças, com base nos seus interesses e/ou possibilidades para decidir de que brincadeiras se vão ocupar nessa ‘curta’ meia hora. É ainda um domínio onde se identificam fronteiras entre o mundo da infância e o mundo dos adultos. (Gomes & Madeira, 2017, p.113)

Mas a expressão utilizada pelos autores *parece ser* indicativa da erosão existente no tempo de utilização do EE. Este deve ser espelho das necessidades das crianças, sendo que não deve ser reduzido a 15 ou 30 minutos por dia, mas ser-lhe dado o tempo necessário para que cada criança realize as suas experiências, testagens e, conseqüentes, aprendizagens. Neto (2020b, p.137) questiona o porquê de serem “(...) 10, 15, 20 ou 30 minutos? Porque não se pode ultrapassar esse tempo, quando muitas vezes as crianças estão a brincar de forma concentrada e empenhada em descobertas e aprendizagens fascinantes?”. Não se quer que o EE seja encarado como um bónus ou uma oferta, mas que a porta da sala de atividades se mantenha aberta a uma correlação dual e binómica, onde a criança pode escolher, onde quer aprender. A ideia “(...) de que as crianças têm direito ao descanso, a satisfazer as suas necessidades higiénicas e alimentares ou de dispêndio de energia para voltarem em seguida para a sala de aula [leia-se de atividades]” (Neto, 2020b, 136) é uma ideia ultrapassada.

É certo que as “(...) as regras para os espaços exteriores em contexto de jardim de infância são rigorosas, fomentando a criação de espaços formatados (...)” (Ventura & Mestre, 2021, p.4), mas a imaginação e criatividade do adulto, aliadas às da criança, podem superar essas mesmas regras. Estes são, tendencialmente, “(...) pobres em *affordances* e restringem as possibilidades de ação das crianças (...) evidenciando comportamentos repetitivos (sobe-desce, rodopia, balanço para a frente e para trás),

pouco diversificados, muitas vezes solitários” (Almeida et al., 2021, p.13). O ideal da educação de infância é, exatamente, o contrário: partilha entre pares, desafio e crescimento. Com todas estas condições reunidas, basta que o adulto confie nas crianças e faça com que estas confiem em si mesmas. É imperativo que este seja capaz de dar o distanciamento essencial ao risco, mantendo sempre, claro, a proximidade necessária à segurança.

É, com o passar do tempo, cada vez mais nítido e visível que “(...) os espaços de recreio escolar são o último reduto que ainda resta para as crianças terem tempo para brincarem livremente na sua vida quotidiana” (Neto & Lopes, 2018, p.73). Cabe, por isso, aos profissionais responsáveis por estes mesmos espaços, criar as condições que o permitam, afinal de contas “(...) a aposta na educação pode ser a estratégia fundamental para a promoção da coesão social e para a construção de uma ideia de cidadania que responda às exigências da globalização e de desenvolvimento sustentável” (Sanches, 2014, p.117). Esta aposta, quiçá, possa residir, como sugerem Dankiw et al., (2020, p.17), em criar “uma definição universal das diretrizes, que ajude decisores políticos, educadores e profissionais, para que estes possam projetar, implementar e avaliar espaços e experiências de brincadeiras ao ar livre para crianças”². Certamente, esta seria uma excelente forma de permitir “(...) a criação de espaços e experiências lúdicas ideais, para as crianças, de modo a maximizar os resultados em matéria de saúde e desenvolvimento”³ (p.17).

Pese embora toda a exiguidade, Bento (2020) criou um instrumento de observação de espaços exteriores em educação de infância – GO-Exterior – que se encontra no anexo I. Este instrumento, pensado “(...) para ser aplicado em espaços exteriores educativos destinados a crianças entre os 2 e os 6 anos de idade (...)” (p.19), apesar de poder apresentar uma “(...) visão simplificada e, como tal, redutora da realidade (...) não deixa de ser um instrumento útil para apoiar e nortear a reflexão e ação de profissionais que compreendem a importância do brincar no exterior” (p.23). É certo que as palavras da autora definem a ideia que deveria servir de base à organização de um ambiente educativo

² Tradução livre cujo original é: “a universal definition (...) of guidelines to assist policy-makers, educators and practitioners to design, implement and evaluate nature play spaces and experiences for children”.

³ “(...) the creation of optimal play spaces and experiences for children to maximise the health and developmental outcomes” (p.17).

exterior, pois esta “(...) deve constituir-se como um processo sempre em aberto, que se vai moldando às descobertas, interesses e sugestões das crianças” (p.17).

1.4. Tríade interativa entre Movimento da Escola Moderna, *HighScope* e Trabalho de Projeto

O mundo educativo procura a aceitação da diversidade e da variedade, pelo que, ele próprio terá de ser expressivo dessas mesmas características. O debruçar mais preocupado sobre a educação tem feito com que surgissem, nos últimos tempos, metodologias pedagógicas, ou formas de atuação, específicas e focadas em várias facetas da infância. Outras, por sua vez, são, já, datadas de alguns anos, sendo que se têm procurado atualizar com o passar do tempo.

Dentro destas, destaca-se o modelo curricular *HighScope* (HS), criado na década de 60, pelo psicólogo David Weikart. Oliveira-Formosinho (2013), acredita que este é o modelo que permite que “a educação de infância apoie a criança na entrada no Mundo – no seu mundo – permitindo-lhe experienciá-lo e comunicá-lo. Permitindo-lhe um mundo de experiências significativas” (p.85). Este é um modelo que, paralelamente, evoca a importância da aprendizagem pela ação, isto é, o *aprender fazendo*, o que só se efetivará se o adulto for capaz de dar o distanciamento necessário. Nas palavras da mesma autora:

(...) se o adulto está, de facto, empenhado na independência e autonomia da criança, tem de reduzir o seu exercício do poder, encontrando um estilo de interação que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação. (p.80)

Baseado na essência da democracia surge, um outro movimento, que remota ao início do século XX – O Movimento da Escola Moderna (MEM) – e que defende que “(...) a educação escolar assenta na qualidade da organização participada que a define como sistema de treino democrático” (Niza, 2013, p.143). Este é um movimento que se estende nos mais variados níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário, e que nas palavras de Niza (1992, p.7) procura ser um movimento “(...) de expectativas positivas que garanta o sucesso, sublinhe o êxito e faça desejar o progresso nas aprendizagens, com elevada responsabilidade dos que aprendem”.

Por fim, e nunca esgotando o enormíssimo leque de propostas educativas existentes, surge a metodologia de Trabalho de Projeto (TP), que salvaguarda a ideia de que:

uma educação adequada às crianças mais novas deverá dirigir-se ao pleno desenvolvimento das suas mentes em crescimento, à medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências. Incentiva-as a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam. (Katz & Chard, 1997, p.6)

É, neste sentido, que o desenvolvimento de projetos, que correspondam ao interesse das crianças, exige todo um ciclo de criação e recriação, que é passível de ser traduzido nas palavras de Marília Mendonça (2002):

um projeto... é um projeto consciente. Concretiza-se pela identificação de uma tensão diferencial, entre o que se deseja e o que se faz. Possui por isso uma finalidade. Prevê um certo número de meios para atingir essa finalidade. Precisa-se sob a forma de um plano de atividades sucessivas e significativas. Integra um produto que é avaliado. (p.17)

Um mergulho mais profundo, em cada uma das metodologias apresentadas, procurará afastar a construção de descrições módicas e simplistas.

1.4.1. A contribuição educativa de cada uma das metodologias

1.4.1.1. MEM

A ideia que, quiçá, melhor transmita os ideais do MEM, ampara-se no que Niza chama de um *clima de livre expressão*, onde as crianças veem as suas ideias serem enaltecidas, ou por outras palavras, onde é feita “(...) a valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (2017, p.149). É, neste sentido, que as crianças – tal como tudo o que lhes pertence – servem de ponto de partida para um conflito cognitivo que servirá de amparo e de cenário para todo o processo educativo.

A planificação resulta dum processo confluyente e integrado de situações observadas e dialogadas entre criança e adulto, sendo que “(...) os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos (...)” (Niza, 2013, p.144).

O que se pretende não é, de todo, que as crianças liderem todo o processo, mas, antes, que sejam capazes de viver a democracia que, um dia mais tarde, viverão, certamente, nas suas vidas sociais. Isto implica, claramente, que possam ter palavra, fazer

escolhas e seleções e, acima de tudo, que possam ser livres de se expressar, tal e qual como são. Por tudo isto, Niza, refere que “a organização e gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços, é, por isso, o cerne da pedagogia da Escola Moderna, desde o planeamento da ação até à sua retroação reguladora” (Niza, 2013, p.146).

Ainda assim, a tónica, deste movimento, não assenta, simplesmente, no que a criança é ou não capaz de fazer, mas antes no que ambos – crianças e adultos – são capazes de partilhar entre si. É, neste momento, que se evoca um perfil de educador, defensor acérrimo e praticante deste sistema de educação, tal como se encontra explícito na figura 1.6. pelas palavras de Niza (2013, p.158).



Figura 1.6. Perfil do educador de MEM, adaptado de Niza (2013)

No final, o que se pretende é que se dê a autonomização e automação de um processo educativo de qualidade, onde as crianças possam crescer num clima de cooperação e partilha.

1.4.1.2. HS

O currículo *HighScope* – destinado à educação pré-escolar – ainda que se fale na inexistência do mesmo dentro deste nível educativo, bebe na teoria de Piaget, pelo que, como afirma Oliveira-Formosinho (2013, p.81), “a estrutura curricular *High-Scope* está toda pensada para realizar esta grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança”.

Neste modelo curricular, despreza-se a ideia, anteriormente tão vincada na sociedade, de que a criança se trata duma tábua rasa, uma parede por ornamentar ou um balde por encher. Aqui, a criança é encarada como construtora do seu conhecimento, “(...) não é um mero recetor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do

seu conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.79). Para isto, o adulto não se torna, obviamente, um agente passivo, pois, tal como continua a autora “(...) é preciso criar-lhe espaços de atividade autoiniciada e apoiada, é preciso criar-lhes oportunidades de experimentar com a realidade (...)” (2013, p.79), para que estas tenham a possibilidade de experimentar e efetivar a construção já referida. A esta autoiniciação apoiada, Epstein e Hohmann (2019) acrescentam que na aprendizagem pela ação – aprender fazendo – deverá existir um “(...) grande número de oportunidades para a criança fazer escolhas (...)”, uma vez que “as crianças pequenas são capazes e estão desejosas de escolher materiais e decidir como usá-los” (p.27).

É, ainda, referido nesta metodologia, um Perfil de Implementação do Programa (PIP), que procura avaliar o grau de execução e sucesso da ação, através da interatividade de quatro grandes secções, sublinhadas na figura 1.7.

AMBIENTE FÍSICO

“(...) existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares. A área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área da biblioteca, entre outras” (Oliveira-Formosinho, 2017, p.83).

ROTINA DIÁRIA

“A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina” (Oliveira-Formosinho, 2017, p.87).

ADULTO-CRIANÇA

“(...) o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2017, p.89).

ADULTO-ADULTO

“Ao ver cada criança como uma pessoa capaz, os adultos ajudam a desabrochar o potencial da criança. É nossa responsabilidade reconhecer e cuidar dos talentos especiais de cada criança e de, na medida do possível, ajudar a desenvolver esses talentos especiais” (Epstein & Hohmann, 2019, p.113).

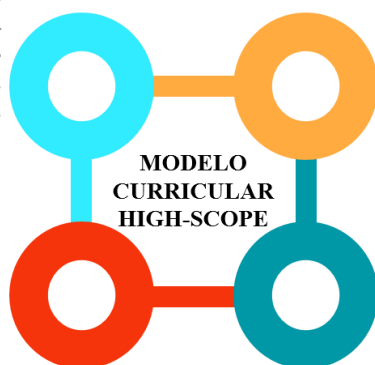


Figura 1.7. Secções do PIP do modelo curricular HS

Tudo depende, então, da correlação que se faz entre ambiente, rotina e indivíduos: afinal de contas, o processo de crescimento (dos indivíduos), desenrola-se num cenário (ambiente) e implica a vivência do tempo (rotina). Se as crianças são quem tem de aprender e crescer – não desprezando a ascensão profissional do educador – é claro que

expressar os planos e observações nas suas próprias palavras as ajuda a pensarem sobre, e a clarificarem, as suas intenções. Articular os seus planos permite igualmente juntar detalhes às imagens mentais que estão a formar sobre aquilo

que estão prestes a fazer. Para além disso, as crianças que articulam e agem, nos seus próprios interesses, escolhas e planos, acabam gradualmente por perceber que são responsáveis pelas suas decisões e ações. (Epstein & Hohmann, 2019, p.249)

1.4.1.3. TP

O entendimento, que recai, sobre a abordagem de Trabalho de Projeto, implica a descortinação desse mesmo conceito, pelo que as palavras de Beira-Grande (2018, p.31) são as adequadas para o fazer: “(...) tal como o ser humano, um projeto também é concebido, construído, acompanhado e está em constante crescimento e desenvolvimento, direta ou indiretamente”. A mesma autora continua afirmando que “(...) quando concretizamos um projeto ajudamos as crianças a construírem conhecimento, sendo que nós próprios também o fazemos em relação a elas, às competências que vão adquirindo e à forma como fazem (...)” (Beira Grande, 2018, p.32). Fica, então, subentendido que um projeto é uma partilha mútua – entre criança e adulto – de aprendizagens e de construções. Isto pode ser provado pela existência de alguns estudos que sugerem que “há uma relação entre o papel que a criança tem na determinação das suas experiências de aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais”. Ambos partilham uma ambição que, em conjunto, irão atingir e se “o invulgar e o inesperado atraem facilmente a atenção das crianças” (Katz & Chard, 1997, p.207) a sua complementaridade pode residir no que já conhecem e sabem.

A eficácia da sua implementação e construção está dependente da existência de uma atitude que vise

(...) uma investigação da coerência entre as referências teóricas partilhadas com a equipa técnica (educadores, diretor, famílias, elementos da comunidade, auxiliares de ação educativa, etc.) e a componente estratégica que escolhemos para dinamizar a situação educativa (as suas preferências), numa relação dialógica consigo, com as crianças e os contextos. (Mendonça, 2002, p.21)

Marília Mendonça crê, ainda, ser necessário que um projeto contenha implicações e critérios regentes, expressos na figura 1.8.

UM PROJETO IMPLICA:

- Intencionalidade
- Responsabilidade e autonomia
- Autenticidade
- Complexidade
- Criatividade
- Um processo e um produto

REGE-SE POR 3 CRITÉRIOS:

- **Ser globalizante**
- **Mobilizante e dinamizador**
- **Dar sentido à educação**

Figura 1.8. *Implicações e critérios do TP, adaptado de Mendonça (2002)*

Interessa, paralelamente às implicações e critérios, destacar que existem três tipos de atividades de projeto (investigações, construções e jogo dramático), sendo que todas elas visam “(...) todas as áreas básicas do currículo” (Katz & Chard, 1997, p.145). Ainda assim, independentemente do tipo de projeto que se desenvolve, existe, sempre, uma sequencialidade a seguir, que se divide em três fases diferentes (Helm & Katz, 2001):

1. Planeamento e arranque: selecionar os tópicos do projeto; planeamento antecipado do educador; construir experiências comuns; descobrir o que as crianças já sabem; elaborar as questões de investigação; e preparar o ambiente para a investigação;
2. Desenvolvimento do projeto;
3. Reflexões e conclusões.

Todas estas fases culminarão num leque esplêndido e holístico de aprendizagens, correspondentes aos interesses das crianças, uma vez que estes “(...) equilibram as oportunidades de aprendizagem e incentivam todas as crianças a participar na vida da sala e da instituição, de acordo com o seu potencial e diminui a pressão em todas as crianças para concluírem as tarefas ao mesmo tempo” (Mendonça, 2002, p.54).

1.4.2. O conceito de tríade educativa

O mundo da educação de infância é marcado pela existência de trocas e negociações, aprendizagens partilhadas e conhecimentos e experiências repartidas. Um educador é um ser em constante evolução, quer porque o tempo traz grupos de crianças novas, quer porque a própria pessoa desbrava mundos desconhecidos – o que o faz aprender e crescer. Os projetos curriculares de grupo, documentos orientadores da prática educativa, tendem, muitas vezes, a confinar o ser educador a uma determinada metodologia, quando, na prática, um educador pode ter várias, algumas ou nenhuma.

O ser educador está dependente do humanismo de cada indivíduo e da sensibilidade que este apresenta para com os pequenos, mas grandes seres – as crianças. Na realidade, o mais importante é que, como apresentado ao longo dos últimos tópicos, a criança se veja como um ser de direitos respeitados, de deveres anunciados e de liberdade espontânea. O que importa é que a criança possa crescer, experienciando por si mesma e conhecendo o mundo que a rodeia.

Bona (2015) salvaguarda, ao longo da sua prática, que “(...) se queremos ensinar, somos nós [educadores e professores] (...) quem primeiro tem de aprender” (p.30). Por isso, para que se dê, efetivamente, resposta aos interesses e necessidades das crianças, a formulação duma tríade educativa – que implique uma ou mais metodologias – pode ser uma das soluções.

Não obstante, a fórmula duma tríade educativa assenta no pilar basilar de toda a educação: “quando a criança percebe que alguém sente o mesmo que ela, encontra um porto seguro. (...) Quem quer trabalhar com crianças tem de saber como alcançar os seus corações” (Estrada, 2016, p.22).

Capítulo II – Opções metodológicas

2.1. Contextualização da investigação

2.1.1. O espaço e tempo

A presente investigação foi realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), com valência de creche e jardim de infância, na cidade de Faro. A instituição, com capacidade para cerca de 130 crianças, entre os quatro meses e os seis anos de idade, remota a sua história a 1969, sendo que a mesma se encontra tal como é desde 2010. Esta IPSS encontra-se localizada numa zona urbana, envolta em inúmeros serviços, o que lhe confere a particularidade de permitir uma atuação cooperativa com a comunidade.

Toda a instituição, por ser razoavelmente recente, apresenta excelentes condições para a receção das crianças, desde salas amplas e arejadas, a casas de banho adaptadas e a uma fácil comunicação com o exterior. Cada sala, devido à pandemia provocada pela COVID-19, tem um espaço exterior próprio para a sua utilização. Todos estes espaços acolhem poucos materiais lúdico-pedagógicos, na sua maioria artificializados; as superfícies de impacto, em borracha, imperam, tal como elementos de plástico, acabando a natureza por ficar, totalmente, colocada de lado. A figura 2.1. retrata a organização da sala de atividades, do grupo em questão, bem como EE que lhe foi atribuído.

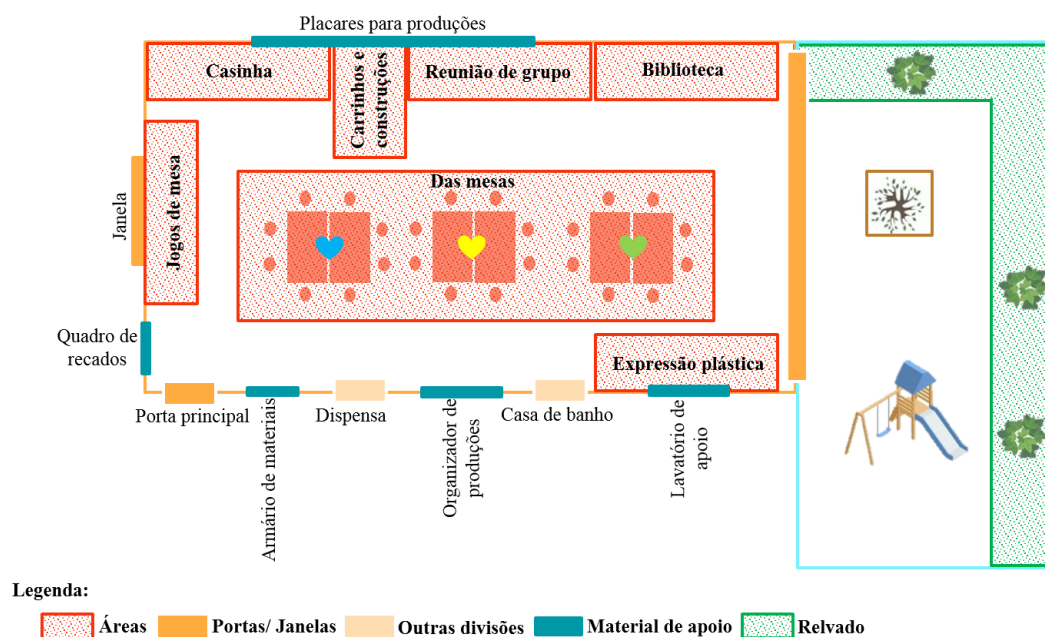


Figura 2.1. Planta do espaço exterior

Por sua vez, as figuras 2.2. e 2.3. evidenciam a constituição do EE atribuído a este grupo de crianças.



Figura 2.2. *Lateral esquerda do espaço exterior*



Figura 2.3. *Lateral direita do espaço exterior*

Esta investigação decorreu entre os meses de outubro de 2021 e janeiro de 2022, sendo que, à exceção da quinta-feira, e de algumas sextas-feiras, todos os restantes dias da semana foram passados com os participantes. O espaço de atuação, desta investigação, é, por consequente, o EE respetivo, a sala de atividades e os demais espaços dentro ou nos arredores da instituição.

2.1.2. Os participantes

De forma a cumprir as obrigações éticas, enunciadas por Ávila de Lima e Pacheco (2006, p.145), que referem que para “(...) proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas”, a descrição dos participantes será feita de forma generalizada e codificada. Assim, a tabela 2.1. abrange, não só as 24 crianças do grupo (12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, todas nascidas no ano de 2018), como também a educadora de infância, a auxiliar de ação educativa e a auxiliar de apoio.

Tabela 2.1. *Codificação atribuída a cada participante.*

Codificação atribuída a cada participante		
<u>Codificação</u>		
Ei ₁	Educadora de infância	
Ae ₁	Auxiliar de ação educativa	
Aa ₁	Auxiliar de apoio	
<u>Crianças</u>	<u>Data de nascimento</u>	<u>Género</u>
C ₁	01-06-2018	Masculino
C ₂	01-05-2018	Masculino
C ₃	10-03-2018	Feminino
C ₄	22-12-2018	Feminino
C ₅	01-08-2018	Masculino
C ₆	31-01-2018	Feminino
C ₇	07-02-2018	Feminino
C ₈	14-11-2018	Feminino
C ₉	07-01-2018	Masculino
C ₁₀	12-12-2018	Masculino
C ₁₁	09-04-2018	Masculino
C ₁₂	07-12-2018	Masculino
C ₁₃	06-09-2018	Masculino
C ₁₄	06-09-2018	Feminino
C ₁₅	14-07-2018	Feminino
C ₁₆	21-03-2018	Feminino
C ₁₇	07-08-2018	Feminino
C ₁₈	08-07-2018	Feminino
C ₁₉	04-09-2018	Feminino
C ₂₀	19-12-2018	Feminino
C ₂₁	07-03-2018	Masculino
C ₂₂	12-07-2018	Masculino
C ₂₃	24-09-2018	Masculino
C ₂₄	07-06-2018	Masculino

Quanto ao grupo em questão, importa referir que todas as crianças advêm de famílias de classe social média, tendo algumas apenas um irmão. O grupo, na sua generalidade, é de nacionalidade portuguesa, mas existem, também, algumas crianças descendentes de outras nacionalidades (Argentina, Colômbia e China). À data da investigação, nenhuma das crianças se encontrava sinalizada ou diagnosticada com Necessidades Educativas Específicas.

Todas as crianças do grupo apresentam um grande fascínio pela brincadeira livre, mostrando-se empenhadas em construir momentos significativos a este nível. No que diz respeito às atividades dirigidas pela educadora, existem crianças que se destacam pela sua perspicácia, embora outras, pela sua timidez, acabem por não se fazer ouvir. É um grupo muito autónomo na sua higiene e alimentação e apenas algumas crianças precisam de algum tipo de auxílio. Dentro da sala de atividades, a área da casinha é a área com maior afluência e a área da biblioteca é a que aparenta despertar menos interesse nas crianças.

Além das crianças, são, também, participantes desta investigação, a educadora de infância, a auxiliar de ação educativa, a auxiliar de apoio e as famílias, sendo que todos os seus contributos serão essenciais ao processo educativo das crianças. A educadora exerce há cerca de 14 anos, utilizando o MEM e o modelo curricular HS na sua prática; a auxiliar de ação educativa tem cerca de 39 anos de serviço; e a auxiliar de apoio apenas exerce há alguns meses. As famílias foram, no início da investigação, questionadas acerca da sua participação neste estudo, através do envio do consentimento informado, que se apresenta no apêndice A. Aquando da confirmação, foram convidadas a colaborar e a participar no mesmo, através da partilha do *flyer* constante no apêndice B.

2.2. Situação-problema, Questões e Objetivos de Investigação

Tendo em conta a investigação que se pretende desenvolver, sentiu-se a necessidade de definir uma situação-problema, ou seja, “(...) uma expressão de um enunciado observacional, necessariamente associado a uma problemática teórica, que, como ponto de partida da investigação, define e acolhe problemas de investigação para os quais se buscam respostas” (Pacheco, 2006, p.14). Assim, a formulação desta situação-problema, pode ser espelhada pela fórmula, criada pelos autores anteriores:

$$P = f (Ip; Cp; H, O, B),$$

em que “P é uma função da identificação do problema (Ip), da contextualização (Cp), da formulação de hipóteses (H), da definição de objetivos (O) e da análise crítica da

bibliografia (B)”. Foi, então, que baseado nestes parâmetros matemáticos, se formulou a seguinte situação-problema: *Como envolver crianças de quatro anos na organização do espaço exterior, de modo a que estas orientem, organizem e co-construam esse espaço?*

Partindo desta situação, foram criadas questões de investigação que, confluindo para o mesmo fim, procurarão encontrar as mesmas respostas, mas de um modo mais específico. Portanto, tomam-se os seguintes pontos como questões de investigação:

- De que forma as crianças podem orientar, organizar e co-construir o espaço educativo exterior?
- De que modo o envolvimento ativo das crianças, na organização do espaço exterior, proporciona aprendizagens mais significativas e holísticas?

Tal como a equação supramencionada indica, foi, paralelamente, necessário definir objetivos que “(...) orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados (...) [e que lhe] permitirão (...) seguir num determinado caminho” (Pacheco, 2006, p.16). Assim, de acordo com o grupo de crianças em questão, e de forma a dar resposta às questões de investigação, são objetivos desta investigação:

- (i) Averiguar de que forma as crianças podem orientar, organizar e co-construir o espaço educativo exterior;
- (ii) Auscultar de que modo o envolvimento ativo das crianças, na organização do espaço exterior, proporciona aprendizagens mais significativas e holísticas.

Destes dois podem, ainda, enumerar-se mais três objetivos, que se enquadram, maioritariamente, na perspetiva do educador-investigador, isto é, do adulto facilitador.

1. Orientar o processo educativo enquanto educadora facilitadora.
2. Averiguar os elementos que devem constar no espaço exterior para que as crianças maximizem as potencialidades do seu desenvolvimento.
3. Dinamizar o espaço educativo exterior enquanto promotor de construção de aprendizagens.

2.3. Justificação das opções metodológicas

O mundo em que vivemos está repleto de condições interessantes e de modos diferentes de atuação na realidade, pelo que “(...) a investigação é hoje uma forma de

aprender, de conhecer e, até, de intervir na [mesma] (...)" (Ávila de Lima & Pacheco, 2006, p.7). Os paradigmas existentes, no mundo das ciências sociais, fizeram com que se ressoassem novos métodos de investigação, entres eles o método qualitativo que, como afirmam Bogdan e Biklen (1991), tem o objetivo de "(...) melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tenta compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever estes mesmos significados" (p.40).

À vista destas características, e tendo em conta que a educação se insere no campo das ciências sociais, utilizou-se a metodologia qualitativa como metodologia privilegiada para esta investigação. Esta metodologia é "(...) adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem" (Lessard-Hébert et al., 2010, p.155). Este procedimento investigativo é, como sugere Bardin (2011) mais *intuitivo*, *maleável* e *adaptável*, uma vez que está depende de fatores humanos e sociais. Considera-se, por outras palavras, e tendo em conta estas características, que o investigador adotará uma postura de alpinista social, em que o seu principal objetivo será o de provocar a ascensão do grupo e do contexto onde decorrerá a investigação.

Bogdan e Biklen (1991) enumeram cinco características, marcantes deste tipo de investigação.

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. É descritiva, isto é, "(...) exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (p.49);
3. Preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados ou produtos;
4. Analisa os dados de forma indutiva, pelo que constrói "(...) um quadro que vai ganhando forma à medida que [se] recolham e examinam as partes" (p.50);
5. O significado tem uma importância extrema, uma vez que "nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio, ao invés, o significado é-lhes atribuído" (p.51).

Dentro da metodologia qualitativa, surge uma vertente mais específica – Investigação-Ação (IA) – que “(...) consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais (...)” (Bogdan & Biklen, 1991, p.292). Foi este o âmago desta investigação já que se procurou averiguar as características de todo o contexto para que, depois, se pudesse proceder à efetivação de algumas alterações modificadoras. É importante não esquecer que “(...) ao mesmo tempo que ela [a IA] altera o que está sendo pesquisado, ela é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (Tripp, 2005, citado por Picheth et al., 2016, p.s4), pelo que os participantes e a sua beatitude, são condição essencial ao desenvolvimento de uma IA. Assim, segundo Picheth et al., (2016), a grande finalidade da IA é “(...) possibilitar aos sujeitos de pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficácia e com base em uma ação transformadora” (Picheth et al., 2016, p.s4).

Bardin (2011) registou, ainda, três fases inerentes ao processo de desenvolvimento

de uma IA, que se encontram traduzidas na figura 2.4. Quanto à 1.^a fase, a autora afirma que esta tem como objetivo “(...) tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento

- » Escolha dos documentos;
- » Formulação de hipóteses e objetivos;
- » Leitura flutuante;
- » Preparação do material



Figura 2.4. Fases da investigação-ação

das operações sucessivas, num plano de análise” (p.96). Na fase seguinte, afirma-se que esta “(...) não é mais do que uma administração sistemática das decisões tomadas” (p.101). E, por fim, na última fase, é possível “(...) adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (p.101).

Inerente ao processo investigativo em si mesmo, depreende-se um outro – de âmbito mais educacional e reflexivo – ao que autores como Kurt Lewin, Kemmis, Elliott e Whitehead, citados por Fonseca (2012) dão o nome de espiral do ciclo IA (figura 2.5.).



Figura 2.4. *Espiral do ciclo investigação-ação*

Em todas estas fases e processos, a IA implica a existência de reflexões constantes, já que esta “(...) se inicia com a reflexão sobre a prática atual para identificar o que pode ser melhorado; a reflexão também é essencial para o planeamento, implementação e monitorização eficazes, sendo que o ciclo termina com a reflexão sobre o que aconteceu”⁴ (Tripp, 2005, p.12).

É de notar que apesar da IA se tratar de uma metodologia qualitativa, não se nega a utilização, pontual e necessária, de alguns elementos de cariz quantitativo – por exemplo, tabelas – como forma de permitir uma melhor sistematização, organização e leitura dos dados.

Por fim, considera-se, ainda, parte integrante da metodologia a utilização do instrumento GO-Exterior visto este obedecer aos princípios defendidos por Bento (2020) – aumentar a fiabilidade e credibilidade desta investigação. De uma forma geral, o principal objetivo do seu uso é corroborar a eficácia de toda a intervenção pedagógica e de toda a investigação que daí adveio.

⁴ Tradução livre cujo original é “the process begins with reflection on current practice in order to identify what to improve; reflection is also essential to effective planning, implementation, and monitoring, and the cycle ends with reflecting on what happened”.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Aires (2015) defende que “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos de trabalho (...)” (p.24). Assim, partindo da metodologia adotada para esta investigação – qualitativa – surgem algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, que permitirão completar e inferir sobre a situação-problema já definida.

Deste modo, destacam-se dois tipos de técnicas – diretas (observação participante, notas de campo, registo audiovisuais e inquérito por entrevista) e indiretas (análise de documentos oficiais) – sendo que estas últimas pretendem “(...) apoiar os métodos diretos de recolha de informação, ‘validar’ e constatar a informação obtida [e] reconstituir acontecimentos importantes para as pessoas ou grupos sociais em análise (...)” (Aires, 2015, p.42).

2.4.1. Análise documental

A análise de documentos pode traduzir-se numa perspetiva mais objetiva e clara de terminados contextos: por um lado, não há influência da presença do investigador; e, por outro lado, as informações lá encontradas, à partida, serão irrefutáveis, perpetuadas no tempo e clarificadoras de modos de ação. Bogdan e Biklen (1991) consideram que é “exatamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os veem de forma favorável [aos documentos]”. Afinal de contas, “(...) os investigadores não estão interessados na «verdade» como é convencionalmente concebida” (p.179). Assim, este tipo de análise pode ocorrer a um nível mais geral – quando se debruça sobre documentos oficiais – ou a um nível mais particular – quando inclui documentos pessoais.

Para esta investigação, recorreu-se à análise de documentos oficiais, já que esta seria uma excelente forma de “(...) ter acesso à ‘perspetiva oficial’, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Bogdan & Biklen, 1991, p.174). Por essa razão, analisaram-se dois documentos estruturadores da prática educativa: PCG (apêndice C) e do PE (apêndice D), tendo-se procedido à sua categorização. O primeiro, por corresponder ao “(...) conjunto de intenções educativas (...)” (p.1), permite uma visão abrangente e esclarecedora, tanto das características do grupo, como dos fundamentos das opções educativas; e o segundo por ser o “(...) o instrumento estratégico que consagra a orientação educativa da instituição [e] no qual se explicitam os princípios, os valores, as

metas e as estratégias (...)” (p.3), pelo que a sua escolha passou pela permissão da adoção de estratégias fundamentadas e assentes nos pilares basilares da mesma.

2.4.2. Observação participante

A inserção de um investigador num determinado contexto, implica que este se embeba de todas as particularidades a ele inerentes. Esta inserção dá-se através da ocorrência de vários processos interativos, nos quais os sujeitos da investigação se apropriam uns dos outros. A observação, tal como afirma Aires (2015), é um desses processos, que “(...) consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (p.24). Deste modo, esta adota um carácter *intencional e sistemático*, mas, também, *flexível e aberto*.

A observação ocorre nos momentos de participação, não só do investigador, mas, também, nos momentos de atuação de todos os intervenientes, sendo necessário, por vezes, manter-se algum distanciamento para que os dados não se tornem subjetivos. Ademais, é importante que o investigador, ao participar num determinado contexto, “não manipule, nem estimule os sujeitos”, pois daí pode advir o “perigo da subjetividade” (Aires, 2015, p.27)

Bogdan e Biklen (1991) referem que o decorrer e a eficácia da observação variam ao longo das investigações, uma vez que “nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica, regra geral, um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais” (p.124). Estas indicações são traduzíveis no decorrer da investigação em questão, já que, num momento inicial se observou o envolvimento das crianças e da equipa educativa, na *práxis* do seu dia a dia; posteriormente, começou-se a colaborar no processo de planificação, mas, também, nos processos de apropriação social das crianças – brincar; num momento mais próximo do final, sentiu-se, novamente, a necessidade de um certo distanciamento, que permitisse a observação não invasiva do grupo. Na prática, procurou-se “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem, já que esta “(...) constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Lopes da Silva et al., 2016, p13).

Todos as aferições, retiradas da observação realizada, e que se consideraram pertinentes para o desenrolar da investigação, foram mantidos sob a forma de notas de campo (apêndice F) ou registos audiovisuais (fotos e vídeos).

2.4.3. Notas de campo

“Para que a informação recolhida possa ser utilizada na tomada de decisões fundamentadas sobre a prática, é necessário que seja organizada, interpretada e refletida” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13), o que pode ser feito através da elaboração de notas de campo. É certo que, como afirmam as mesmas autoras, “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática (...)”, no entanto, procurou-se não atuar – recolhendo notas – de modo intrusivo e evidente. Para que as ações dos participantes não fossem afetadas, até porque uma postura avaliativa não é conveniente, as notas de campo foram formuladas em momentos distanciados do quotidiano educativo ou, muitas vezes, no final do dia de prática.

Bogdan e Biklen (1991) corroboram o que aqui se defende, já que as notas de campo devem ser “(...) o reflexo escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.149). Estas notas adotam uma mescla de caracteres, já que, se por um lado descrevem o motu próprio, por outro lado, já têm inerentes reflexões que seriam impensáveis a posteriori. Estas são, ainda, complementadas com intervenções destacáveis de todos os participantes, sendo que estas apenas foram mencionadas caso acrescentassem um significado imensurável às descrições.

2.4.4. Registos audiovisuais

Lopes da Silva et al. (2016), declaram que a observação “(...) não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo” (p.13). Um dos métodos que permite esta contextualização passa pela captação de registos audiovisuais – como é o caso de fotografias e vídeos – que podem ser utilizados “(...) como “memórias” para reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (p.14).

Estes registos, “(...) que documentam momentos e aspetos significativos da vida do grupo ou do processo (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.14), podem ser efetuados por toda a equipa educativa e pelas crianças inclusive. Ainda assim, todos os registos utilizados foram captados pela I₁ (Investigadora) ou pela Ei₁. Ao longo de toda a investigação, a captação de fotografias e vídeos foi uma constante, tornando-se mais evidentes em determinadas propostas. Apenas nas entrevistas à Ei₁, à Ae₁ e à Aa₁ foi utilizada a gravação sonora sem recurso à imagem.

2.4.5. Inquérito por entrevista

2.4.5.1. Entrevista à equipa educativa

Sabe-se que o inquérito por entrevista é “(...) uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (Aires, 2015, p.27), especialmente porque permite “(...) adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo, interrogando-as e não as observando, ou recolhendo amostras do seu comportamento” (Tuckman, 199, p.308, citado por Ávila de Lima & Pacheco, 2006, p.22). Bogdan e Biklen (1991, p. 133) acrescentam, ainda, que “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Corroborando os autores anteriores, Kvale (2011, p. 30) defende, ainda, que a entrevista é “um lugar onde se constrói conhecimento”. Assim, ainda que se equipare a um diálogo, esta tem como objetivo alcançar conhecimento comprovado de uma forma diligente.

Existem vários tipos de entrevista, sendo que as desenvolvidas no decorrer desta investigação, se inserem, tendo em conta os parâmetros elaborados por Ávila de Lima (2006), “(...) nas realizadas entre duas pessoas, nas monotemáticas e nas que tem um menor grau de predeterminação ou de estruturação das questões abordadas”. (p.27)

Porque as entrevistas nascem “(...) da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos (...)” (Aires, 2015, p.29) estas foram realizadas em ambientes equânimes, para que não existissem ideias mal compreendidas. Foram efetuadas três entrevistas aos diferentes membros da equipa educativa – Ei_1 , Ae_1 e Aa_1 – e todas procuraram averiguar o perfil profissional e o entendimento perante conceitos como espaço educativo, espaço exterior e brincar.

Por fim, importa referir que, tal como afirmam Ávila de Lima e Pacheco (2006), “nem a entrevista, nem o questionário são a condição suficiente para a objetividade da investigação (...)” (p.22), pelo que devem ser complementadas com todas as outras técnicas de recolha de dados já enunciadas.

2.5. Delineamento do estudo

Aires (2015) sugere que “as diferentes fases do processo de investigação qualitativa não se desencadeiam de forma linear, mas interactivamente” (p.14), pelo que a existência duma delineação de fases e métodos está sempre dependente do desenvolvimento da investigação. A figura 2.6. procura resumir e identificar as diferentes fases da investigação desenvolvida – fase diagnóstico, intervenção pedagógica e



Figura 2.6. Fases da investigação desenvolvida

avaliação impactual – sendo que se baseou na premissa defendida por Lessard-Hébert et al. (2010): “(...) o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente, mas vai, isso sim, sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados” (p.99).

2.5.1. 1.ª Fase: diagnóstico

A primeira fase desta investigação procurou que o investigador interagisse “(...) com os seus objetos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (Bogdan & Biklen, 1991, p.68). Para isso, recorreu-se à análise documental do PE e do PCG; à realização de entrevistas, à equipa educativa, que por serem “(...) um processo de comunicação em que ambos atores podem influenciar-se mutuamente” (Aires, 2015, p.29), extraem informações contextualizadas e refletidas; e à análise das produções das crianças. Ao longo de toda esta primeira fase, recorreu-se a notas de campo, que procuraram perpetuar as informações recolhidas.

2.5.2. 2.ª Fase: intervenção pedagógica

No que diz respeito à segunda fase da investigação – intervenção pedagógica – procurou-se que todas as propostas planeadas (numa interatividade criança-adulto) dessem não só resposta aos interesses e necessidades das crianças, mas que também garantissem que “os sujeitos [aderiam] voluntariamente aos projetos de investigação (...)” e que “(...) não [eram] expostos a riscos superiores aos ganhos que [pudessem] advir” (Bogdan & Biklen, 1991, p.74).

Resumidamente, procurou-se manter “(...) o foco na ação coletiva em busca da resolução de um problema” (Picheth et al., 2016, p.s4), através duma mescla seriada de propostas e projetos fundamentados pedagogicamente.

2.5.3. 3.ª Fase: avaliação impactual

A última fase da investigação, desenvolvida ainda no terreno, procurou averiguar – através das simbologias criadas pelas crianças nos seus desenhos e através da observação das suas interações – a construção de competências, conhecimentos e perceções em torno do EE. O desenho foi o método escolhido, para avaliar a eficácia da investigação, pois este “(...) representa, em parte, o consciente, mas também, e mais importante ainda, o inconsciente. É a simbologia e as mensagens que estão ligadas ao desenho que nos interessam e não a estética deste” (Bédard, 1998, p.8). Além disto, e como afirmam Zakaria et al. (2021) “as atividades de desenho dão às crianças oportunidade de interagir e melhorar as suas habilidades sociais e melhorar o seu desenvolvimento socioemocional”⁵ (p.25).

2.5.4. Processo metodológico

O processo metodológico, não sendo considerado uma fase da investigação, é condição não só necessária, mas imprescindível da mesma, pois é neste que se situam algumas das ações essenciais à tomada de conclusões – organização, apresentação, discussão e triangulação dos dados. Todas as ações supramencionadas foram construídas assentando-se na Análise de Conteúdo, de Lawrence Bardin, visto esta abranger “(...) um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p.112). Bogdan e Biklen (1991) afirmam que este

⁵ Tradução livre cujo original é: “drawing activities give children an opportunity to interact and improve their social skills and thus enhance their socio emotional development” (p.25).

(...) é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

(Bogdan & Biklen, 1991, p.202)

Todos os dados recolhidos foram, assim, organizados e apresentados sob a forma de tabelas ou esquemas; sendo, posteriormente, codificados, ou seja, sendo submetidos a um “(...) processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características pertinentes de um conteúdo (...)” (Pacheco, 2006, p.24). Por fim, todos os dados foram triangulados, através duma triangulação metodológica Denzin (2009). A triangulação de dados é a técnica perfeita para a uma investigação deste cariz, pois estas técnicas “(...) nas ciências sociais tentam mapear ou explicar de forma mais completa a riqueza e a complexidade do comportamento humano, estudando-o a partir de mais do que um ponto de vista, ao utilizar dados quantitativos e qualitativos”⁶ (Cohen et al., 2007, p.141).

O processo metodológico assentou em todas estas características, uma vez que, estas “(...) querem dizer não à «ilusão da transparência» dos fatos sociais recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea” (Bardin, 2011, p.28).

⁶ Tradução livre cujo original é “(...) triangular techniques in the social sciences attempt to map out, or explain more fully, the richness and complexity of human behaviour by studying it from more than one standpoint and, in so doing, by making use of both quantitative and qualitative data” (Cohen et al., 2007, p. 141).

Capítulo III – Intervenção Pedagógica

O planear e o agir, através da observação, são processo indissociáveis que culminam no conceito de *intervenção pedagógica*. Este é um conceito amplo que implica passos e processos, valorativos das crianças, com o intuito de melhorar a sua *práxis* social em contexto de jardim de infância. Todas as propostas desenvolvidas basearam-se nos interesses e necessidades das crianças, sendo estas as protagonistas do seu processo educativo: elas escolhem, pensam, fazem e desfrutam. A figura 3.1. procura traduzir o leque de propostas, inerentes à intervenção pedagógica, sendo que são, também, apresentadas outras propostas desenvolvidas no âmbito das planificações mensais da Ei₁.

Importa referir que todas as propostas procuraram o “(...) envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11). Todas as propostas quiseram seguir uma linha evolutiva, para que se efetivasse uma sequência e linearidade em todo o processo.

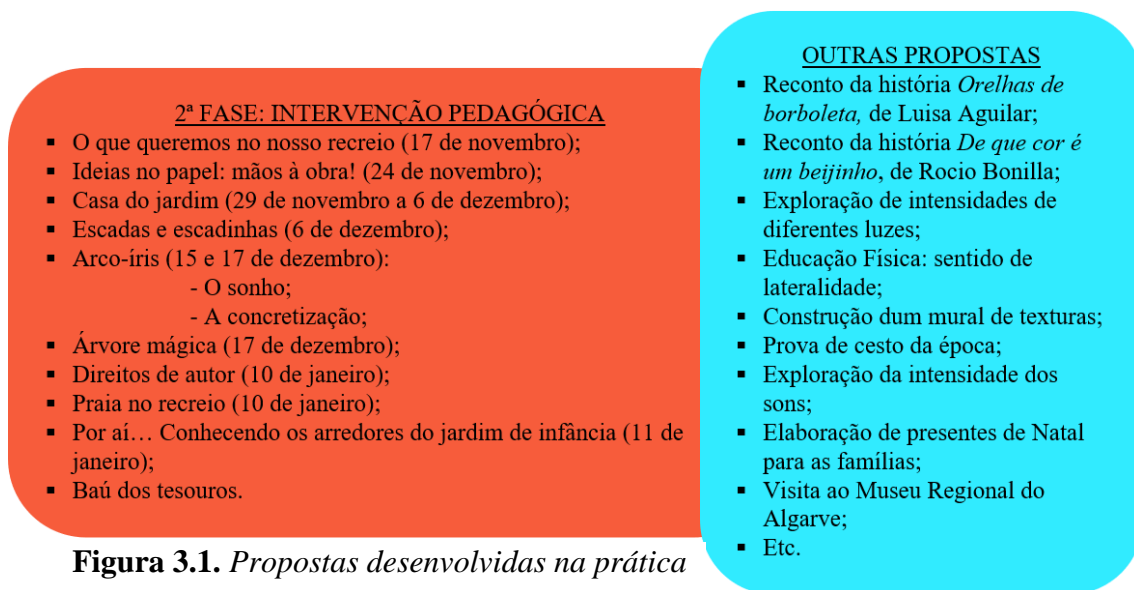


Figura 3.1. *Propostas desenvolvidas na prática*

3.1. Captando perceções através do desenho

Os desenhos são uma excelente forma de aceder ao consciente e ao inconsciente das crianças, quiçá porque elas são capazes de expressar em imagens aquilo que as palavras não descrevem totalmente. Por esse motivo, em dois momentos da investigação – fase de diagnóstico e avaliação impactual – recorreu-se à realização de desenhos, baseados na observação do EE.

Ambos os momentos decorreram de forma idêntica: todas as mesas e cadeiras da sala foram colocadas no EE, permitindo que as crianças tivessem uma visualização ampla e discriminativa do mesmo, tal como é visível na figura 3.2. Algumas crianças do grupo contribuíram de forma autónoma e autodidata para a preparação do ambiente, colaborando na transferência das cadeiras e das mesas. A organização espacial das mesas dentro da sala de atividades foi alterada; no entanto, manteve-se a organização habitual do grupo. A cada criança foi entregue uma folha de papel manteiga A3 e cada grupo de mesas viu-lhe ser entregue um copo com várias canetas coloridas.

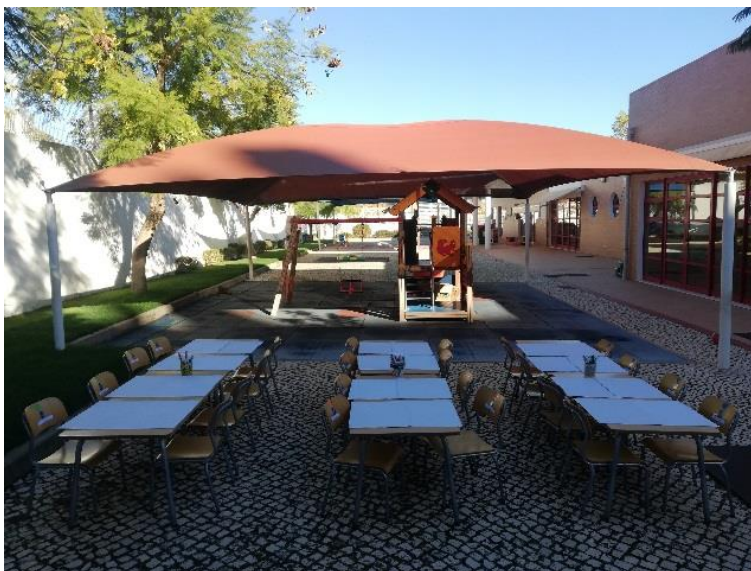


Figura 3.2. Organização do ambiente exterior para realização de desenhos.

Ao longo do desenvolvimento das propostas, a Ei_1 , a I_1 e a Aa_1 procuraram conversar com as crianças, de forma a poderem legendar, baseando-se nos diálogos, os elementos desenhados. Os apontamentos, nos desenhos das crianças, foram feitos a lápis de grafite e, também, com canetas coloridas. A conversa entre os pequenos grupos foi uma constante, sendo que, por vezes, surgiram, até, alguns momentos de discussão e de troca de ideias, tal como é visível na figura 3.3. Assim que as crianças iam terminando as suas produções, estas passavam a explorar o EE, de acordo com a sua vontade.



Figura 3.3. Interações ao longo da proposta

3.2. O que queremos no nosso recreio?

A proposta *O que queremos no nosso recreio* procurou recolher informações, vontades e crenças das crianças relativamente à constituição do EE. Para isso, recorreu-se a uma organização do grupo e da equipa educativa, que permitisse uma recolha fiel, fidedigna e concisa. A cada adulto – I_1 , Ei_1 e Ae_1 – foi entregue um grupo de 5/6 crianças e cada um destes foi levado para diferentes partes da instituição, tal como é notável na figura 3.4. A tabela 3.1. traduz essa mesma organização.



Figura 3.4. Recolha de ideias para a proposta “O que queremos no nosso recreio?”.

Tabela 3.1. Organização do grupo e do espaço.

	<u>Grupo I</u>	<u>Grupo II</u>	<u>Grupo III</u>
<u>Crianças</u>	C ₂ , C ₃ , C ₁₀ , C ₁₁ , C ₁₅ , C ₂₀ e C ₂₃	C ₈ , C ₁₆ , C ₁₈ , C ₂₂ , e C ₂₄	C ₅ , C ₉ , C ₁₂ , C ₁₄ , C ₁₇ e C ₂₁
<u>Adulto</u>	Ei_1	I_1	Ae_1
<u>Espaço</u>	Hall de entrada	EE	Sala de atividades

Para a construção da teia de ideias recorreu-se a uma cartolina branca (figura 3.5) onde, após as conversas individuais com cada adulto, a I₁ apontou as sugestões das crianças. Juntamente a cada proposta, foram colocados os nomes das crianças que as haviam sugerido. Num último momento, a teia de ideias foi colocada junto do mapa de presenças, em lugar acessível a todas as crianças.

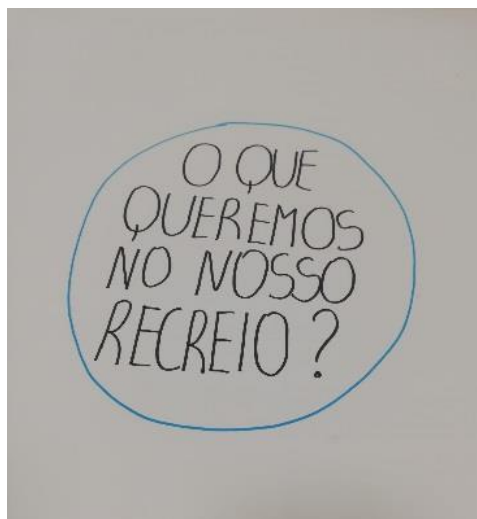


Figura 3.5. Suporte da teia de ideias.

3.3. Ideias no papel: mãos à obra!

Ideias no papel: mãos à obra não é nada mais, nada menos, do que a efetivação das vontades das crianças, ou seja, não é nada mais, nada menos, do que a divisão de tarefas. Esta proposta vestiu a forma de uma tabela de dupla entrada, na qual constavam as ideias a levar a cabo (o quê?), os recursos necessários (como?), as crianças responsáveis (quem?) e as datas pensadas (quando?). Esta última coluna acabou por não ser preenchida, devido às interrupções existentes por causa da pandemia provocada pela COVID-19. Para a construção da tabela, utilizaram-se duas cartolinas brancas coladas e toda a parte escrita foi elaborada pela I₁, tal como é retratado na figura 3.6.

PROJETO: REPENSAR O RECREIO			
O QUE VAMOS FAZER?	COMO? (RECURSOS)	QUEM VAI FAZER?	QUANDO?
CASA DE CARTÃO			
CAIXA DE AREIA			
PNEU PARA SENTAR			
CAIXA DOS TESOUROS			

Figura 3.6. Mapa de tarefas

Ao lado de cada proposta foi colada uma imagem simbólica desta, para que as crianças, sozinhas, fossem capazes de interpretar e utilizar o mapa de tarefas.

O seu preenchimento, isto é, a divisão de tarefas e a listagem de recursos, foi efetuado pelas crianças, através de *brainstormings* de ideias e através da colagem das suas fotografias na proposta em que queriam intervir (figura 3.7.). Estes momentos começaram por decorrer no EE, no entanto, este local teve de ser alterado, passando-se para uma sala no interior da instituição, pois as crianças encontravam-se muito dispersas. Por fim, à semelhança da teia de ideias, também este instrumento foi colocado nas paredes da sala, com fácil visibilidade para as crianças.



Figura 3.7. Preenchimento do mapa de tarefas.

3.4. Casa do jardim

A ideia de construir uma casa para o recreio – *casa do jardim* – partiu não só das sugestões dadas pelas crianças na teia de ideias, bem como das observações decorrentes da prática, nas quais as crianças demonstraram um enorme interesse pela área da casinha. Numa conversa com Ei₁, percebeu-se que já existia essa vontade há algum tempo, bem como uma caixa de cartão já destinada a esse fim.

Em primeiro lugar, a caixa de cartão foi levada para a sala, para que as crianças pudessem explorá-la à sua vontade (figura 3.8.), afinal de contas “(...) transformar o que é deitado fora em experiências de aprendizagem para as crianças, (...) tem um sentido, quer para as crianças, quer para a comunidade a que pertencem” (Buckingham, 2011, p. 31). Depois, num momento mais dirigido, em conjunto com as crianças



Figura 3.8. Exploração da caixa de cartão

responsáveis pela proposta da casinha, decidiu-se onde iriam constar as portas e as janelas, procedendo a I₁ ao seu recorte. Nos dias seguintes, o grupo de crianças foi dividido em grupos mais pequenos (de 3 a 4 elementos) para que se procedesse à pintura e à colocação de pormenores, como as cortinas. Por sua vez, a pintura do telhado ficou entregue a todas as crianças, tendo cada uma pintado cerca de duas ou três telhas de forma individual. A construção do telhado, propriamente dita, ficou a cargo da I₁ e de algumas crianças. Ao longo da construção da casinha a sua colocação oscilou entre a sala de atividades e o EE, devido às condições climatéricas.

3.5. Escadas e escadinhas

Surpreender as crianças no decorrer do seu dia-a-dia é, também, um enorme desafio para os profissionais de educação. Por essa razão, e como forma de dar resposta a uma das sugestões das crianças – escadas – foram colocados no EE, pela Ei₁ e pela I₁, troncos de madeira com várias alturas.

Aquando da ida das crianças para o momento do recreio, estas não esperavam encontrar lá troncos – que compunham as *escadas e escadinhas* – pelo que foi uma grande animação. Não foram dadas orientações de utilização, sendo que as próprias crianças se encarregaram de criar as próprias regras e métodos de uso. Com esta proposta as crianças atingiram uma série de competências, a nível:

- Da criatividade;
- Da cooperação e interajuda;
- Da partilha;
- Do respeito de regras.

3.6. Arco-Íris

O *Arco-Íris* foi uma proposta que procurou dar resposta tanto às necessidades das crianças como dos adultos: os primeiros haviam pedido uma *roda para sentar* e os segundos queriam evitar acidentes e cobrir o quadro de madeira existente em torno da árvore e que se encontra evidenciado na figura 3.9..

A ideia inicial passava pela colocação de um pneu de trator ou de camião, para proteção das quinas do quadro, mas, posteriormente, percebeu-se que seria complicado a sua realização. Por essa razão, optou-se pela escolha de quatro pneus de carro, os quais abraçaram a única árvore do EE que estava ao dispor das crianças. Esta foi uma proposta que exigiu a vivência de duas fases: uma inicial, onde se decidiu a forma como os pneus iriam ficar colocados (planificação/resolução da situação problema) – o sonho; e uma segunda, assente na exploração visual e estética dos pneus – a concretização.



Figura 3.9. Quadro de madeira em torno da árvore

Assim, o *Arco-Íris* foi elaborado por 12 crianças, as quais haviam escolhido participar nesta proposta, aquando da elaboração do mapa de tarefas.

3.6.1. O sonho

A aplicação e exploração da matemática, em idade pré-escolar, deve ir ao encontro da ideia de que “as crianças aprendem a matematizar as suas experiências informais, abstraindo e usando as ideias matemáticas para criarem representações de situações que tenham significado para elas (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.77). De forma a mergulhar na “(...) abordagem sistemática, continuada e coerente (...)” (p.77) sugeridas pelas mesmas autoras, a parte inicial – *o sonho* – desta proposta desafiou as crianças a encontrar diversas formas de colocação de quatro pneus em torno dum centro imóvel (a árvore). Para isso, na área da reunião de grupo, foram colocados pequenos materiais, simbólicos das intenções reais, e, em forma de entrevista de grupo, foi pedido a cada criança que respondesse ao problema colocado: *Como vamos colocar os quatro pneus em torno da árvore?*

A figura 3.10. representa algumas das sugestões apresentadas pelas crianças, sendo que, coube aos adultos, posteriormente selecionar a solução mais adequada aos dois fins já apresentados: uma roda para sentar e evitar eventuais acidentes.



Figura 3.10. Sugestões dadas pelas crianças no desafio matemático

3.6.2. A concretização

A concretização, por fim, é, basicamente, a parte artística de *O Arco-Íris*, pois foi nesta fase da proposta que as crianças pintaram os pneus de acordo com as suas vontades. Estes foram levados para o EE e foram atribuídos a grupos de duas ou três crianças; as cores foram colocadas à disposição e cada pequeno grupo pôde escolher a cor que desejava. Foram utilizadas tintas sintéticas, pelo que todas as crianças foram protegidas com sacos do lixo, como se de batas se tratassem, e com os aventais disponíveis na instituição, tendo-lhes sido retirados os sapatos, para que pudessem desfrutar totalmente do momento, contactando diretamente com os materiais.

Após a secagem dos quatro pneus, estes foram colocados, pela I₁, em torno da árvore, sendo que apenas colaboraram as crianças que mostraram interesse.

3.7. Árvore mágica

A ideia de surpreender as crianças foi uma constante ao longo de toda a prática e, esta proposta, a par da *Escadas e escadinhas*, teve como objetivo dar um toque surpresa ao dia.

Começaram a ser colocados na árvore, pela I₁, fitas de cetim com várias cores e guizos, enquanto as crianças se encontravam dentro da sala de atividades (figura 3.11). Quando estas saíram para o EE foram-lhes pedidas sugestões e ideias no que diz respeito ao local onde deveriam ser colocados essas fitas, bem como qual seria o seu comprimento ideal. Com esta proposta pretendeu-se que as crianças tivessem, no EE, um elemento mais fantasioso e calmo, que lhes permitisse explorar o salto em altura e os sons.



Figura 3.11. *Reação das crianças à proposta.*

3.8. Direitos de autor

Ao longo de toda a prática, mas, mais concretamente, nos dois momentos em que as crianças desenharam a sua perceção sobre o EE e na construção da teia de ideias, foi necessário redigir o seu nome, com o intuito de identificar as suas produções. No entanto, de forma a garantir a confidencialidade das suas identidades, decidiu-se solicitar uma garatuja do nome, para que estas, posteriormente, conseguissem substituir os nomes já escritos.

Assim, as crianças, sentadas nos seus lugares, receberam uma folha A4 branca e enquanto a I₁ circulava pela sala, escolheram a cor da caneta que mais preferiam (figura 3.12.). Foi-lhes entregue um pequeno quadrado de papel, com o seu nome escrito em letras de imprensa (ou de forma) maiúsculas, sendo-lhes, depois, solicitado que escrevessem o seu nome com base naquele modelo. Ainda assim, e tendo em conta a faixa etária em questão, não se exigiu, obviamente, domínio na



Figura 3.12. *Organização do ambiente para a elaboração das garatujas*

técnica, valorizando-se a liberdade de expressão. Por fim, consoante as crianças iam terminando, as garatujas iam sendo expostas na parede da sala, para que estas as pudessem observar.

3.9. Praia no recreio

Uma das propostas sugeridas na teia de ideias foi a construção de uma caixa de areia, daí ter-se procedido à realização da *praia no recreio*. Esta foi uma proposta que se baseou, inicialmente, no papel do adulto facilitador, ou seja, no adulto que prepara o terreno e os materiais. Assim, foi construída uma caixa de areia (figura 3.13.) com recurso à reutilização de paletes de madeira, tendo

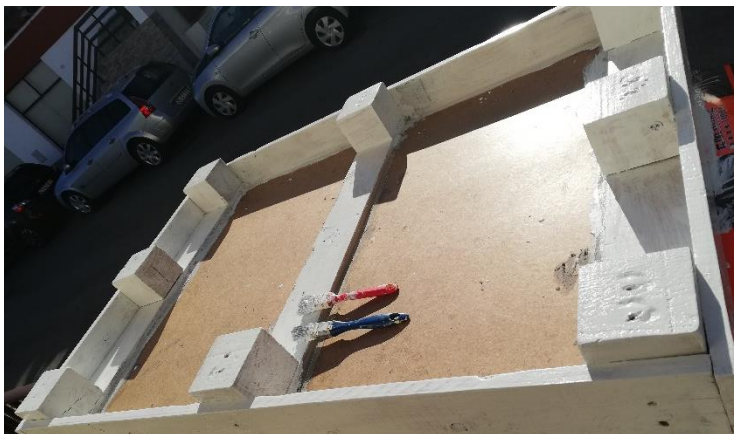


Figura 3.13. Caixa de areia em madeira

esta sido pintada e lixada nos cantos para evitar algum incidente. Por sua vez, as crianças participaram no seu preenchimento com areia, através de um desafio de equipas.

Para este desafio, o grupo foi dividido em dois, tendo cada pequeno grupo recebido uma caixa de plástico com areia e cada criança um copo de plástico (figura 3.14.). O objetivo era transportar, através dos copos, a areia, desde a caixa de plástico até à caixa de madeira, até que esta última ficasse cheia. Previu-se que esta proposta fosse um apelo à cooperação entre crianças, ao *fairplay*, mas, também, à promoção do respeito pelo outro.



Figura 3.14. Realização da proposta “Praia no recreio”.

3.10. Por aí... Conhecendo os arredores do jardim de infância

A envolvência do jardim de infância, em questão, é repleta de inúmeros recursos humanos e materiais que podem contribuir, favoravelmente, para o desenvolvimento de um processo educativo de qualidade e inserido na sociedade. Assim, e porque “(...) cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10), a figura 3.15. edifica uma ação educativa baseada na articulação entre as micros e as macro partes de um sistema educativo. De forma a seguir as intenções de trabalho da Ei_1 , manteve-se a habitual ida à Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve (ESEC), alterando-se, apenas, o lugar de destino, tendo o ginásio dado lugar aos jardins da instituição.

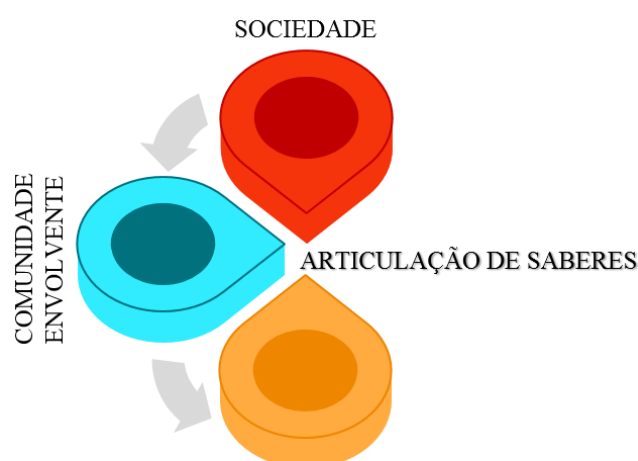


Figura 3.15. Articulação entre sistemas da sociedade.

O planeamento da proposta teve em conta o principal objetivo: liberdade e contacto com a natureza, pelo que levámos uma manta de retalhos para nos sentarmos, o

livro *O leão que temos cá dentro*, uma bola de plástico, água, toalhas e umas bolachas. A proposta iniciou-se assim que saímos da instituição, visto toda a envolvência ser absorvida pelas crianças; depois, proporcionou-se um momento mais tranquilo para o reconto da história; de seguida, realizou-se um jogo de esconde e acha; e, por fim, promoveu-se a exploração do espaço, sem regras ou indicações. A organização do tempo e do grupo foi sendo efetuada consoante as necessidades das crianças. O propósito desta proposta, com toda a variedade que lhe esteve inerente, foi permitir uma série de conhecimentos, garantindo, deste modo, a efetivação da construção articulada do saber.

3.11. Baú dos tesouros

A proposta *baú dos tesouros* procurou uma articulação escola-família, no sentido de a última contribuir com materiais, muitas vezes encarados como já não tendo qualquer utilização, para a construção de um EE mais rico. Este processo implicou a partilha do *flyer*, presente no apêndice B, que não só apresentava, de uma forma sumária, o projeto de investigação, como apelava à troca de materiais. Após algumas famílias e a I₁ terem disponibilizados esses materiais, foram levados para a sala e foram explorados, sensorialmente e em grande grupo. Posteriormente, foi escolhido, pelas crianças e pela E_{i1}, o baú para guardar todos os materiais: os *tesouros*. O baú foi, então, levado para o EE, a par de todos os elementos recolhidos, e as crianças, consoante os seus desejos, arrumaram-nos lá dentro.

A exploração sensorial foi desenvolvida em grande grupo; no entanto, cada criança pôde, de forma individual, explorá-los, usando o toque e sentindo o cheiro de cada um dos elementos, que se encontram presentes na tabela 3.2.

Tabela 3.2. *Elementos do Baú dos tesouros.*

<u>Elementos do baú dos tesouros</u>	
<u>Naturais</u>	Conchas, paus, pinhas, tábuas e troncos.
<u>Reutilizáveis</u>	Tubos de cartão, tampas de plástico, tecidos, copos e garrafas de plástico, caixas de cartão.

Esclareça-se que, ao longo deste capítulo, se optou por utilizar a terminologia *proposta* ao invés de *atividade* por se acreditar que todos os momentos partiram dos ideais, vontades e necessidades das crianças. Deste modo, a terminologia espelha a

liberalidade que se procurou entregar a todo o processo educativo, não resumindo os momentos a atividades planeadas, dirigidas e pensadas pelos adultos.

Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados

Ao longo de toda a investigação foram recolhidos dados significativos para a tomada de conclusões, sendo que, após a sua organização, facilitam todo o trabalho do investigador. Por esse motivo, o capítulo IV apresenta os resultados, decorrentes desses mesmos dados, e procura a sua articulação discutida para a tomada de conclusões sérias e fidedignas.

4.1. Perspetivas iniciais

Todos os dados considerados como perspetivas iniciais são inerentes à 1.^a fase da investigação – *diagnóstica* – uma vez que foi nesta que se depreenderam e identificaram convicções, problemas e formas de os solucionar.

4.1.1. Das crianças

As perspetivas iniciais das crianças são baseadas em dois momentos da investigação: um primeiro, onde a observação, como se viu no capítulo III, foi a forma de detetar o tipo de envolvimento na brincadeira e no EE da instituição; e um segundo, depreendido das produções das crianças, sob a forma de desenho, que se encontram no apêndice E, onde estas representaram a sua interpretação do EE.

Relativamente ao primeiro ponto, e como é visível nas notas de campo, presentes no apêndice F, através da observação percebeu-se que as crianças utilizavam o EE como forma de libertação das atividades dirigidas no interior. O seu tempo de utilização mostrou ser muito reduzido e regrado, fazendo com que as crianças, muitas vezes, permanecessem no EE, mesmo após terem sido chamadas para a sala.

Por sua vez, a postura dos adultos era, por vezes, inibidora de comportamentos mais arriscados, como é o caso de subir o escorrega ao contrário ou, até, de andar no baloiço de pé. A inexistência de recursos, disponíveis para as brincadeiras das crianças, fez com que, muitas vezes, se iniciassem disputas e guerras, apenas ultrapassáveis com a transferência de elementos da sala de atividades para o EE. A grande maioria do grupo mostrava um grande interesse pelos poucos recursos naturais existentes, sendo que estes eram, na maioria das vezes, retirados pelos adultos.

No que toca aos resultados inerentes às produções das crianças, que se encontram no apêndice E, estes mostram uma mescla de perspetivas diferentes, pouco fundamentadas e descritivas numa relação muito instável e pouco profunda com o EE. O gráfico 4.1. apresenta o número de crianças que representou, ou não, elementos

efetivamente constantes no EE, sendo que a coluna *outros* representa as crianças que não se pronunciaram sobre a sua produção ou que não a realizaram.

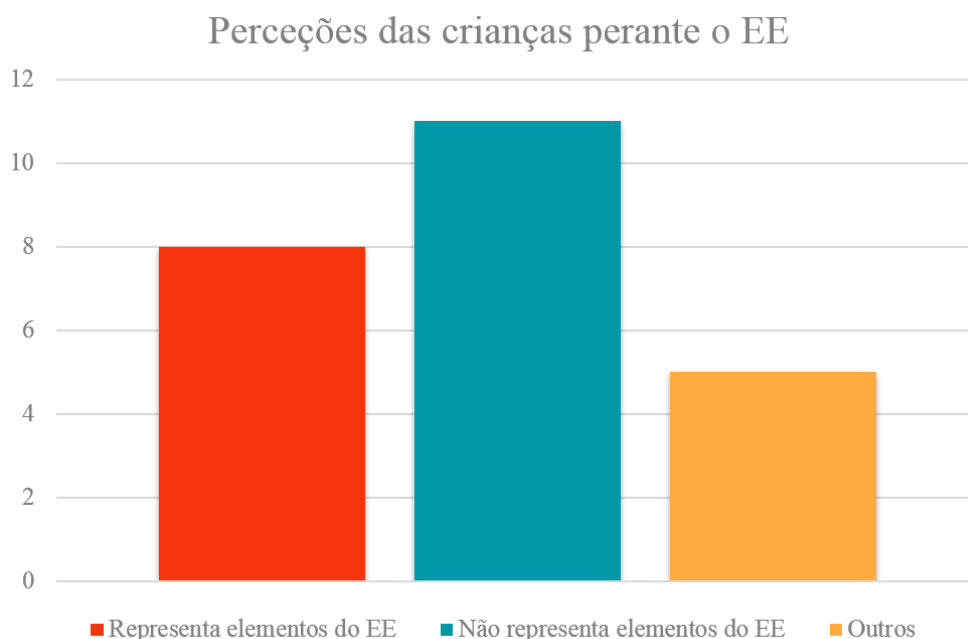


Gráfico 4.1. *Percepções das crianças, nos desenhos, sobre o espaço exterior*

Partindo do gráfico, podemos concluir que 8 crianças representaram elementos do EE, sendo que a grande maioria das crianças, isto é, 11 crianças, não representaram no seu desenho elementos constantes no EE, optando por fazer referência a elementos que estavam mais relacionados com as suas experiências pessoais, tais como a família ou elementos relacionados com a vivência destas – tratores. Estes resultados são demonstrativos de duas parcelas conclusivas: por um lado, as crianças não mantêm uma relação acentuada com o EE e, por isso, não se mostram capazes de discriminar os recursos lá existentes; e, por outro lado, a escassez de recursos faz com que as crianças não os considerem parte integrante do EE, mas sim o EE em si mesmo. Ainda assim, é importante reforçar a ideia de que a criança “(...) deve desenhar para seu prazer e não para dar prazer” (Bédard, 1998, p.8), pelo que a essência da tarefa pode, quiçá, ou ter insistido neste parâmetro ou ter sido demasiado para a faixa etária em questão.

4.1.2. Da equipa educativa

As percepções iniciais da equipa educativa, relativamente ao EE e ao brincar, foram captadas, tal como as das crianças, através da observação, usando-se as notas de campo como forma de registo dessas percepções (*vide* apêndice F). A convivência, contínua e interativa, com a equipa educativa, do grupo em questão, e do jardim de infância em geral,

denotou a existência de um enorme interesse no EE, ainda que este fosse acompanhado, pelo medo e pelo conformismo relativo a este espaço. Em alguns momentos, as famílias, nas palavras da Ei₁, mostraram ser um entrave à realização de atividades no EE, devido à estação do ano em que decorreu este estudo: inverno. Tal situação pode ser comprovada pelo diálogo, efetuado entre a I₁ e a Ei₁, expresso nas notas de campo, do apêndice F: I₁: “E se fizermos a atividade na rua?” Ei₁: “Está frio, os pais não iam gostar.” (Notas de campo, apêndice F).

Além das observações realizadas, a análise do PCG, que consta no apêndice C, evidenciou fracas referências ao EE e ao brincar, baseando-se, maioritariamente, em competências a desenvolver e objetivos a atingir. Esta análise, baseada na criação de categorias e subcategorias, apresenta uma visão detalhada de toda a intencionalidade educativa, sendo que a tabela 4.1., refere, apenas, as **categorias/subcategorias** mais significativas.

Tabela 4.1. *Referências conceituais nos documentos oficiais*

Referências ao brincar e ao EE no PCG		
Categoria	<i>Subcategoria</i>	Referência
Organização do ambiente educativo	<i>Do espaço</i>	“(…) espaços lúdicos que convidem à brincadeira livre e à realização de atividades orientadas.”
	<i>Do tempo</i>	“Após as atividades a sala é arrumada e enquanto as crianças brincam no recreio colocam-se as camas.”
“As crianças brincam livremente no espaço exterior enquanto aguardam a chegada dos pais ou ficam na sala a fazer atividades livre ou dirigidas (…)”		
Espaço exterior	<i>Utilização prática</i>	“(…) brinca livremente, faz atividades de motricidade, explora o espaço e interage com outros.”
		“(…) momentos de recreação saudável (…)”

		“(...) grande diversidade de situações e aprendizagens (...)”
--	--	---------------------------------------------------------------

Por fim, as concepções iniciais de toda a equipa educativa – Ei₁, Ae₁ e Aa₁ – foram acedidas, como já se viu, através da realização de entrevistas individuais, que se encontram transcritas nos apêndices G, H e I, respetivamente. Nestes apêndices constam, ainda, os guiões das entrevistas realizadas. A sua análise passou pela criação de categorias e subcategorias (apêndices J, K e L) que evidenciam formas de atuação das profissionais de educação em questão.

A entrevista, realizada à Ei₁, que exerce há cerca de 14 anos, permitiu averiguar que espaço educativo “(...) é todo o espaço da instituição (...)”, sendo que, relativamente ao EE, esta afirma que “(...) podemos investir mais nele (...) não tem muita coisa para eles [as crianças] fazerem...”. No que concerne aos recursos do EE, a Ei₁ refere “(...) bolas, triciclos e (...) o escorrega”, “(...) só um baloiço” e “(...) alguns brinquedos da sala (...)”. Apesar da inexpressividade do EE a educadora, também Mestre em Psicologia da Educação, considera que dentro da sala as crianças têm um comportamento muito diferente do que têm no EE, sendo muito mais expressivas neste. Relativamente às questões realizadas sobre o brincar, esta considera que é uma interação onde as crianças se exprimem e aprendem, apesar de as pessoas [referindo-se às famílias] acharem “(...) que brincar não tem nada de importante (...)”. Por fim, na sua prática educativa tenta “(...) promover atividades a todos os níveis, a todos os aspetos (...)”, ou seja, procura uma abordagem que toque todos os temas ao longo do ano letivo. Tudo isto leva ao delineamento de um perfil educacional transmissor da consciência da existência de benefícios a nível do brincar e do EE, no entanto, a prática educativa diária não é espelho dessa mesma consciência, o que é visível em algumas afirmações da Ei₁: “Vamos à rua antes de almoço e depois do lanche, sempre que as atividades permitirem.” ou “A atividade demorou muito tempo! Já não podem ir à rua!” (notas de campo diagnóstico, apêndice F).

A Ae₁, que exerce há cerca de 39 anos, considera que as crianças precisam muito de EE, pois “(...) dentro de casa não fazem o mesmo que lá fora (...)”. No entanto, aquando das idealizações sobre o EE da instituição, a Ae₁ acha que deveriam existir mais interação com elementos naturais como é o caso de “(...) mexer na terra...”. Esta

profissional mostrou-se muito disponível para auxiliar o projeto inerente a esta investigação, tendo respondido afirmativamente à questão sobre a sua colaboração. Uma vez mais, confirma-se a existência de conhecimentos em torno da temática que se tem vindo a tratar; uma vez mais, se verifica a existência de ideias e inspirações a colocar em prática.

Em último lugar, a entrevista realizada à Aa₁ denotou uma significância do EE como um espaço “(...) onde eles [as crianças] podem brincar e podem passar a maior parte do tempo...”, que abraça *affordances* como correr e saltar. No que toca ao EE da instituição, esta considera que “há sempre coisas a melhorar”. Por fim, ao contrário dos resultados das outras entrevistas, esta denota um conhecimento muito superficial a nível de práticas educativas baseadas na aliança entre brincar e EE, não só pela existência de respostas sim/não, como, também, pela inexistência de soluções: I₁: “E tem alguma ideia do que se poderia fazer?” Aa₁: “De momento não. (Risos)” (Transcrição da entrevista à auxiliar de apoio, apêndice I).

4.2. Intervenção pedagógica

Na intervenção pedagógica cabem todas as propostas e todos os momentos de interação entre criança-criança e criança-adulto, pois tudo na educação de infância serve de engrenagem para a construção de aprendizagens holísticas, articuladas e bem fundamentadas. Seguem-se, por isso, todos os resultados advindos daquilo a que se chamou *a priori* de *proposta*.

A primeira proposta *o que queremos no nosso recreio* salvaguardou as ideias de iniciativa da criança, procurando responder àqueles que eram os seus pedidos e vontades. Da discussão inicial, feita em pequenos grupos, resultou uma série de propostas, que constam na figura 4.1.

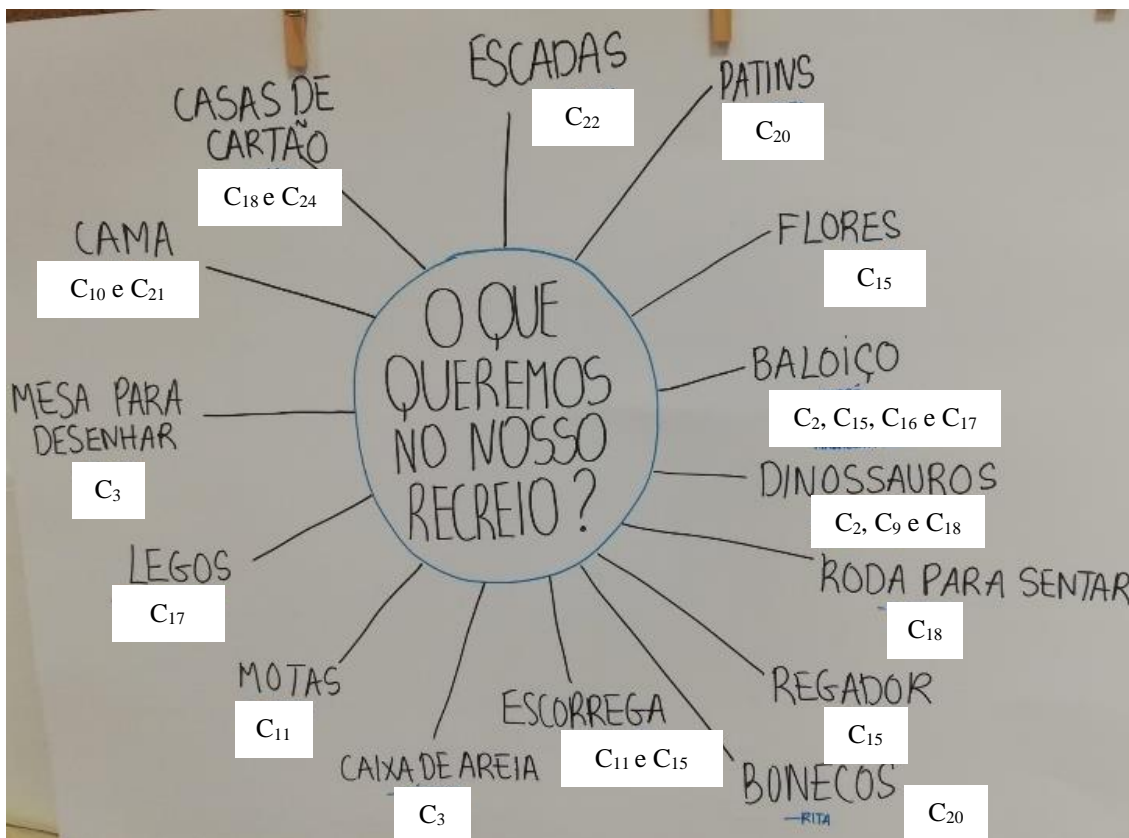


Figura 4.1. Teia de ideias completa

Inicialmente, uma parte das crianças não mostrou interesse em dar as suas sugestões, no entanto, após a colocação da cartolina, nas paredes da sala, o grupo questionou-se sobre o que estava escrito e quando se iria “fazer” *a casinha* (referindo-se à utilização das caixas de cartão). Esta proposta tinha como intuito promover a autonomia das crianças, no que diz respeito às decisões a tomar no decurso do seu processo educativo e, de facto, surtiu o efeito desejado: provocar e atrair as crianças para a proposta geral que se tencionava fazer.

A proposta *Ideias no papel: mãos à obra* foi recebida com alguma hesitação por parte do grupo, uma vez que as crianças se encontravam, já há algum tempo, em atividades dirigidas, sentadas no tapete. Por essa razão, procedeu-se à reorganização da proposta, trocando-se a sala de atividades pelo EE e, posteriormente, pela sala de arrumos. Aquando do preenchimento do mapa de tarefas, explícito na figura 4.2., uma grande parte das crianças não mostrou à vontade para se pronunciar em grupo, e conseqüentemente tomar decisões acerca da sua própria forma de atuação.

O QUE VAMOS FAZER?	COMO? (RECURSOS)	QUEM VAI FAZER?	QUANDO?
CASA DE CARTÃO	CAIXA GIGANTE 2 JANELAS COZINHA 1 PORTA TESOURA VERMELHA	1 CÂMERA AMARELA COM BARRAS VERMELHAS TELHADO TELEVISÃO	12 CRIANÇAS
CAIXA DE AREIA	JOGO PARA ENCHER CONCHAS PÁS	CANIÃO GELANDE BALDES	TODOS (3 EQUIPAS)
PNEU PARA SENTAR	PINTAR "ARCO-ÍRIS COMO NA NOSSA ESCOLA" ROSA AMARELO LARANJA	VERDE VERMELHO AZUL	12 CRIANÇAS
CAIXA DOS TESOUROS	"TRAZEMOS DA NOSSA CASA (QUE JÁ NÃO QUEREMOS MAIS)" "O PAI E A MÃE AJUDAM"	TODOS COM AS NOSSAS FAMÍLIAS	

Figura 4.2. Mapa de tarefas completo

O grupo, no geral, mostrou dificuldades em fazer escolhas, em enunciar sugestões específicas e em verbalizar opiniões, como foi o caso do momento em que tiveram de decidir, em que proposta queriam colar a sua fotografia (figura 4.3.). Este facto, pode denotar uma carência de ações similares no dia a dia no jardim de infância. Ainda assim, e por não se ter considerado o preenchimento do mapa, como uma tarefa concluída, este acabou por ficar repleto de ideias.

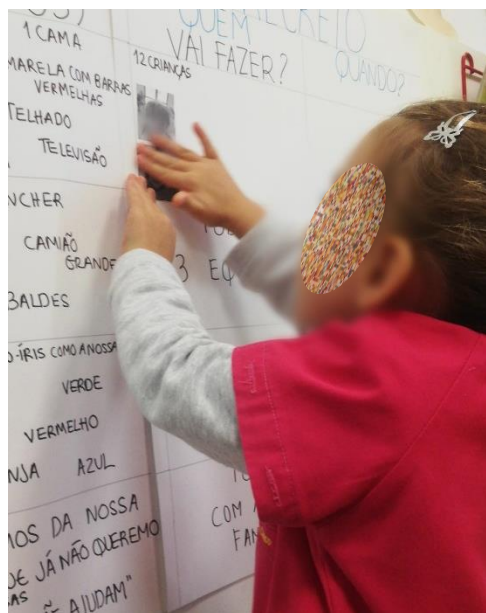


Figura 4.3. Papel da criança no preenchimento do mapa de tarefas

A *casa do jardim* foi, quiçá, a proposta que levou a um maior envolvimento das crianças, quer pela escolha de todos os elementos e materiais, quer pelo processo de transformação a que estas assistiram. O empenho das crianças, ao longo do tempo, foi extremamente notável, servindo a casinha de suporte a brincadeiras de faz de conta, tanto de meninos como de meninas (figura 4.4. e 4.5.). A colocação da casinha dentro da sala de atividades (devido à chuva) não impediu que as crianças continuassem a brincar, dando asas à sua imaginação (batiam à porta e perguntavam se estava alguém em casa).



Figura 4.4. Interação com a casinha



Figura 4.5. Interação em grupo

Ao longo do processo de pintura, descrito pela figura 4.6., as crianças mostraram imensa consciência das cores e dos materiais, efetivaram o sentido da partilha dos mesmos e, acima de tudo, cumpriram as sugestões que tinham dado (ao nível da idealização das portas, janelas, barras e telhado). No entanto, algumas crianças não conseguiram recordar e respeitar as escolhas feitas na construção do mapa de tarefas, ficando tristes e agressivas por não poderem participar na elaboração da *casa do jardim*. O empenho das crianças, ao nível do recorte, colagem e pintura, denota todo um relacionamento com o *domínio da expressão visual*, das OCEPE, mas, contrariamente, evidencia uma forte inexistência da consciência da criança como *sujeito e agente do seu processo educativo*.



Figura 4.6. Processo de pintura da casinha de cartão

No que diz respeito à proposta *Escadas e escadinhas*, o efeito surpresa causado fez com que as crianças tivessem uma grande vontade e desejo de experimentar o material. Sozinhas, sem que ninguém as orientasse, criaram as suas próprias regras, fizeram filas ordeiras (figura 4.7.) e deram asas à imaginação na forma de experimentar os troncos. Uma vez mais, todo o grupo se mostrou imensamente criativo, aliando e cruzando, até, outros materiais com os troncos, como se pode observar na figura 4.8..



Figura 4.7. Interação com os troncos de madeira



Figura 4.8. Criatividade na brincadeira

A iniciação da proposta *arco-íris* provou, a par de outras já mencionadas, uma capacidade diminuta, por parte das crianças, em expressar as suas opiniões e vontades. No momento em grande grupo, retratado pela figura 4.9., algumas crianças sentiram-se intimidadas para falarem à frente dos colegas, não conseguindo expressar qualquer palavra ou limitando-se a reproduzir o que alguns colegas já haviam mencionado.



Figura 4.9. *Desafio matemático em grande grupo*

A parte mais artística, do mini projeto *arco-íris*, revelou um excelente espírito de equipa, por parte de todas as crianças, que se mostraram prontamente disponíveis para auxiliar os colegas que iam terminando o pneu que lhes estava destinado. Uma vez mais, as crianças mostraram uma grande capacidade no controlo do pincel, tal como se vê na figura 4.10., abusando apenas na quantidade de tinta a utilizar. No entanto, uma das crianças sujou, apesar de todas as proteções idealizadas pela Ei_1 , a camisola com as tintas não laváveis escolhidas para o propósito. A falta de comunicação entre a Ei_1 – que idealizou as proteções – e a Aa_1 – que as colocou em prática – fez como que surgisse um enorme receio sobre a reação da mãe da criança em questão.



Figura 4.10. *Controlo do pincel*

A *árvore mágica*, por ter sido um elemento surpresa, para as crianças, não exigiu que estas preparassem, escolhessem ou participassem no seu planeamento e elaboração. Ainda assim, a elaboração desta proposta confirmou a ideia de que as crianças reconhecem, extremamente bem, as cores e de que estão aptas, fisicamente, para a *affordance* salto. Imediatamente, e recorrendo aos guizos, as crianças criaram pequenos jogos, de pares ou trios, expressos na figura 4.11., o que confirmou a existência dum espírito de partilha e de cooperação, bem como de iniciativa criativa.



Figura 4.11. Interação com a *Árvore mágica*

A proposta *direitos de autor*, cujos resultados se apresentam, de um modo mais concreto, no apêndice M, procurou não fazer uma iniciação teórica à linguagem escrita, mas sim iniciar o contacto com aquela que será a realidade dos seus dias, anos mais tarde. Por essa razão, cada garatuja não foi avaliada pelo seu conteúdo, tendo sido dada total liberdade às crianças para reproduzirem o que quisessem, independentemente do suporte que lhes havia sido entregue. Ainda assim, observaram-se comportamentos de frustração, em algumas crianças, que, por não conseguirem entender o pretendido ou reproduzir o seu nome, mostraram desinteresse pela tarefa. Surgiram, ainda, outras três reações: as crianças que desenharam livremente sem ligar ao modelo que lhes havia sido entregue (figura 4.12.); as crianças que desenharam algumas letras do seu nome, sem ordem ou orientação espacial (4.13.); e uma criança que conseguiu desenhar o seu nome de acordo com o modelo dado (4.14).



Figura 4. 12. *Desenho de caráter livre*

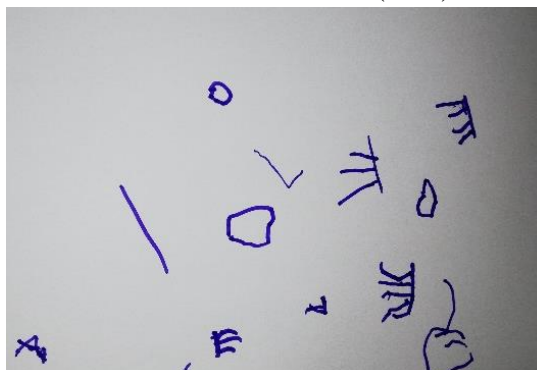


Figura 4.13. *Letras em espelho*

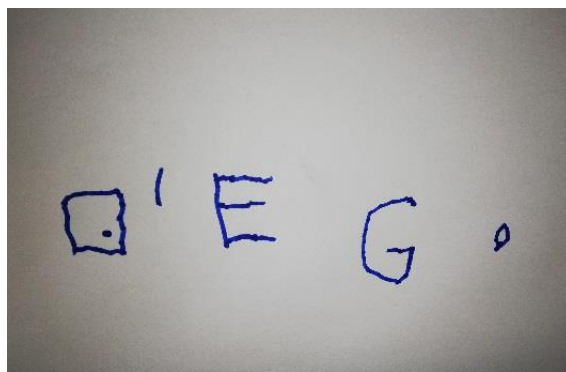


Figura 4.14. *Garatuja do nome*

Esta proposta, ainda que sem relação direta com o projeto desta investigação – *co-construir o EE* – auxiliou na confidencialidade da mesma, assegurando o anonimato de cada criança (por exemplo na identificação das suas produções).

A proposta intitulada *Praia no recreio* foi, talvez, uma das propostas que mais animou não só as crianças, mas, também, a equipa educativa. A Ei_1 já tinha, por hábito, conceber uma caixa de areia para as suas crianças; no entanto, a caixa elaborada nesse ano consistia num lençol de elásticos com garrafões a sustentar os vértices. Devido a problemas de humidade, a areia não aguentava muito tempo, pelo que as crianças se viam impedidas de a usar sempre que quisessem. Por essa razão, criou-se uma caixa em madeira, com possibilidade de ser tapada, a qual as crianças encheram de areia. O desafio motor e de equipas, por trás do preenchimento desta caixa com areia, causou uma grande agitação entre as crianças, levando-as a querer repetir este processo por várias vezes. Sentiu-se um espírito de desafio entre equipas, sempre cumprido com respeito e *fairplay*, o que levou, no final, à junção das duas equipas, que cooperaram mutuamente para atingir o mesmo objetivo: encher a caixa de areia.

A interação com a caixa de areia, propriamente dita, foi constante ao longo do tempo e a maioria das crianças utilizou-a das mais variadas formas, tal como se pode observar na figura 4.15. Algumas crianças “cozinharam com a areia”, outras “construíram casas e apartamentos”, outras, ainda, “fizeram corridas de carros” e houve quem



Figura 4.15. Brincadeira na caixa de areia

“servisse chás deliciosos”. As transferências, tão importantes nesta idade, e muitas vezes associadas a conceitos matemáticos muito teóricos, ocorreram de forma espontânea e natural, quando, por exemplo, uma das crianças começou a transferir areia de um copo para outro. Também a autonomia e a responsabilidade foram colocadas em prática, uma vez que, uma das regras impostas pela Aa₁ era não deitar a areia para fora. Caso isso acontecesse, as crianças seriam responsáveis por limpar a área exterior à caixa, como mostra a figura 4.16., o que, conseqüentemente, e por vezes, fez com que as crianças tivessem um maior cuidado durante brincadeiras efetuadas na caixa de areia.

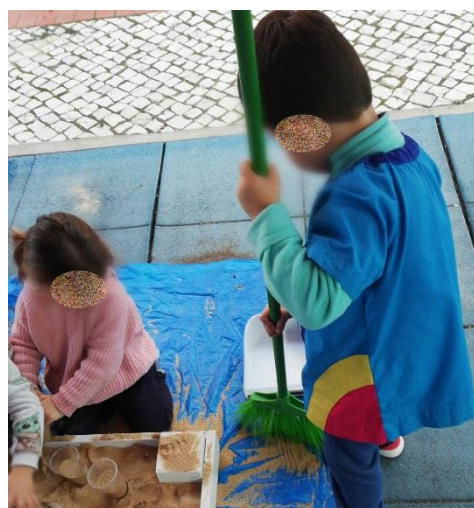


Figura 4.16. Promoção da autonomia através da brincadeira

Também a equipa educativa de toda a instituição se mobilizou para transportar a caixa de areia, devido à sua grande dimensão, o que levou a que o carro tivesse de entrar no jardim de infância. Para todas as crianças, que se encontravam no EE, este foi um momento de grande alegria, que as levou, até, a aplaudir a chegada de um novo elemento ao seu EE.

Inerente à rotina do grupo, que se tem vindo a acompanhar, está uma saída semanal, geralmente à terça-feira, ao ginásio da ESEC. A proposta *Por aí... conhecendo os arredores do jardim de infância*, procurou contrariar essa tendência rotineira, dando a oportunidade, às crianças, de conhecerem novos espaços, especialmente ao ar livre, onde pudessem sentir-se libertas e confiantes. Assim, teve-se como finalidade o contacto com uma série diferente de realidades e formas de estar na natureza. Começou-se por, ao longo do caminho, se desfrutar da paisagem e dos animais que a embelezam: as crianças ouviram os sons, comentaram as suas cores, os tipos de animais e o quanto corriam rápido. Depois, num momento mais calmo, de dinamização de uma história, presente na figura 4.17., procurou-se que as crianças fossem absorvidas pela calma do lugar, do vento a bater nas árvores e dos pássaros a chilrear. Algumas crianças deitaram-se no decorrer da história e referiram estar a “relaxar” e a “dormitar”.



Figura 4.17. *Dinamização do livro “O leão que temos cá dentro”*

Num segundo momento, mais dirigido aos desafios físicos e mentais, as crianças mostraram uma enorme perspicácia e uma grande facilidade em se movimentarem no exterior. Um grupo de crianças empenhou-se, uma vez mais, com espírito de equipa, para conseguirem atingir um objetivo comum. Todas as crianças mostraram facilidade na deslocação e locomoção, sendo que até as que, normalmente, apresentam mais dificuldades, se mostraram desinibidas, arriscando, como mostra a figura 4.18, subir às árvores.



Figura 4.18. *Subir à árvore*

No último momento, de descontração e libertação total do corpo, as crianças rebolaram na relva, correram, subindo e a descendo, a enorme inclinação existente no local. As suas gargalhadas eram espelho da felicidade que estavam a viver (figura 4.19.), sendo que até os comentários, tecidos pela Ei_1 e pela Ae_1 , evidenciaram as vantagens deste momento: “Às vezes, somos tão envolvidos e absorvidos, na correria do dia a dia, que acabamos por nos esquecer do quão boas e significativas são as coisas mais simples” (Ei_1) e “Até eu estou mais relaxada. Soube tão bem este bocadinho e eles estão tão felizes...” (Ae_1).



Figura 4.19. *Descontração e relaxamento no espaço exterior*

A última proposta – *baú dos tesouros* – fez com que todas as crianças interligassem alguns dos seus sentidos (tato, olfato, audição e visão), através do contacto com alguns materiais, muitas vezes considerados comuns, mas que nem sempre lhes veem ser entregues determinadas utilidades. Peças soltas, como simples tubos de cartão, quase da altura das crianças, e um copo de plástico, fizeram com que estas criassem desafios de enfiamento ou binóculos de princesas (figura 4.20).



Figura 4.20. *Brincadeira de faz-de-conta*

A receptividade do grupo, a todos os materiais propostos, foi notável aquando do seu empenho na arrumação destes dentro do baú, sendo que as crianças buscaram uma organização metódica.

Tal como referido, cada proposta foi balizada com critérios, pela I₁, segundo os quatro *princípios e fundamentos da pedagogia para a infância*, com vista a fazer uma articulação entre a prática pedagógica e aquelas que são as orientações existentes para o jardim de infância. Assim:

- *O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança*, que Lopes da Silva et al. (2016) consideram que se efetiva “(...) através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes

experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si” (pp. 8-9);

- *Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo*, no qual esta “(...) aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (p. 9);
- *Exigência de resposta a todas as crianças*, pois este é o “(...) meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (p. 10);
- *Construção articulada do saber*, que “(...) assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.10).

Deste modo, o gráfico 4.2. retrata essa mesma avaliação criteriosa, sem nunca esquecer que todas as propostas procuraram abordar, ainda que indiretamente, todas as áreas de conteúdo e promover saberes e competências diversas. De acordo com as diretrizes, formas de abordagem e resultados observados, foi atribuído, a cada proposta, um valor, consoante a escala de utilização dos parâmetros supramencionados. Assim, propostas como *Arco-Íris* e *Por ai... conhecendo os arredores do jardim de infância*, tiveram maior enfoque na vertente da *construção articulada do saber*; enquanto que, por exemplo, outras visaram o *reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo* – *Ideias no papel: mãos à obra!*; *Casa do jardim*; ou *Arco-Íris*. Existiram, ainda, outras, que não destacaram, concretamente, determinado parâmetro – como é o caso da interação entre a proposta *Escadas e escadinhas* e o parâmetro *Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo*.

Análise comparativa entre propostas

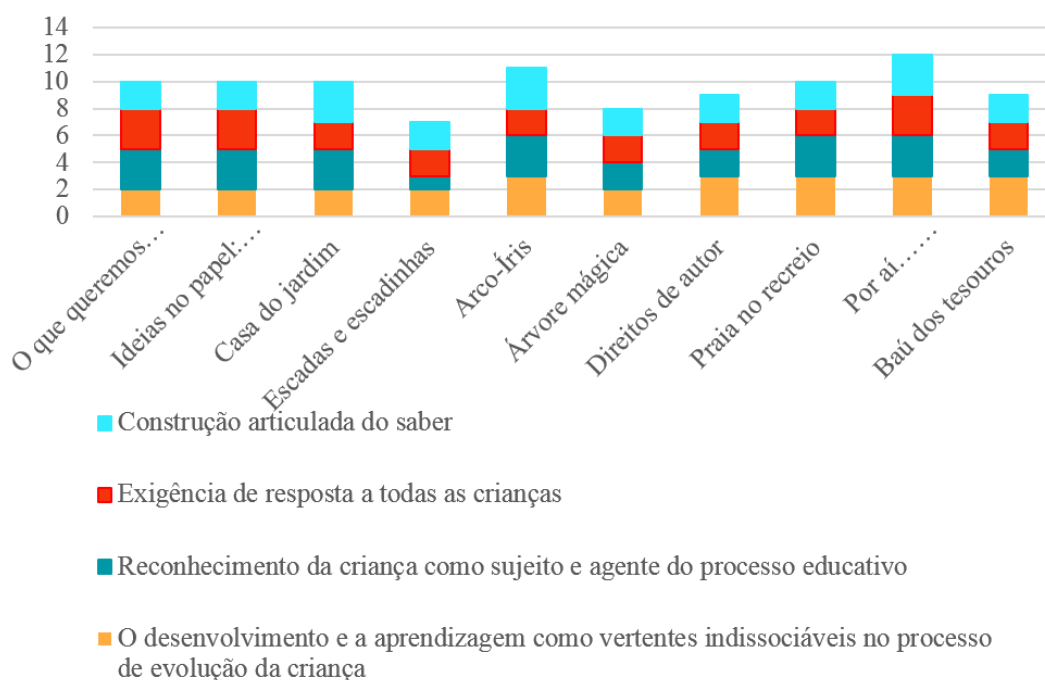


Gráfico 4.2. Análise comparativa entre propostas

4.3. Avaliação impactual

A avaliação impactual de toda a investigação, baseou-se na aliança entre novas produções das crianças e observações resultantes da remodelação efetiva do EE.

4.3.1. Das crianças

No que diz respeito à avaliação impactual feita por parte das crianças, ainda que de forma indireta e discreta, esta foi possível com a realização de desenhos, semelhantes aos da fase diagnóstica, que se encontram no apêndice N. Os resultados, por sua vez, são, em parte, distintos dos atingidos na fase diagnóstico, uma vez que uma maior percentagem das crianças evoluiu, no sentido de conseguir representar aquilo que existia no EE. A tabela, presente no apêndice O, ilustra essa análise comparativa e evolutiva das produções das crianças, nunca procurando avaliá-las ou compará-las entre si, mas antes buscando a evolução de percepções em torno dos espaços que as acolhe. O gráfico 4.3. mostra, paralelamente, uma análise comparativa do número de crianças que retratou, ou não, elementos presentes no EE.

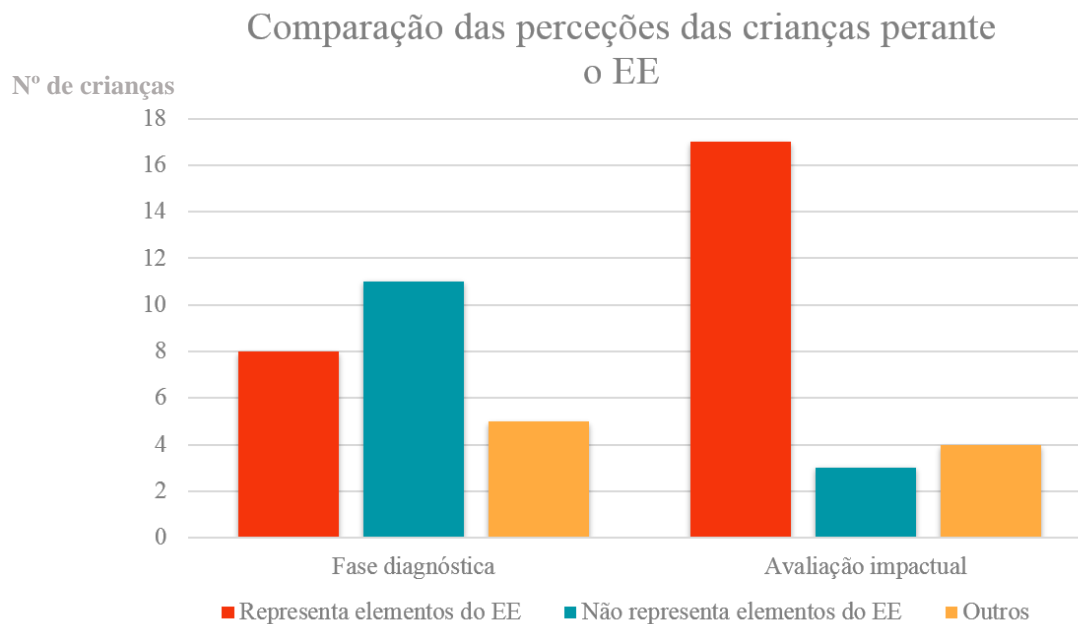


Gráfico 4.3. *Comparação das percepções das crianças perante o EE*

Estes dados permitem concluir que a inclusão de novos recursos no EE – como é o caso da *Casinha*, da *Praia no Recreio* e/ou do *Arco-íris* – escolhidos, idealizados e concebidos pelas crianças, fizeram com que estas criassem uma relação nítida de reconhecimento. Ademais, a noção de que estes elementos existem e a capacidade que estas têm em descrevê-los e enumerá-los é, também, reflexo da importância do envolvimento total da criança no seu processo educativo.

Por sua vez, o gráfico 4.4. sintetiza, baseando-se nas análises feitas aos desenhos das crianças, o número que apresenta noção, ou não, das alterações realizadas, realçando-se, ainda, o número de crianças, que por terem faltado a uma das fases das propostas, não contribuíram para as conclusões.

Perceções das crianças



Gráfico 4.4. *Perceções das crianças*

Do grupo de 24 crianças, 11 crianças expressam noção das mudanças realizadas, 6 não expressam essa noção nos seus desenhos e 7 crianças faltaram a uma das fases da proposta. Ainda assim, denota-se que a grande maioria das crianças se apercebeu das alterações que foram implementadas no EE. Quiçá, isto possa ser explicado pelo envolvimento ativo que as acolheu e pela autonomização que lhes foi dada ao longo de todo o processo.

4.3.2. Da prática educativa

Em último lugar, mas não menos importante, é de destacar o facto de a avaliação impactual ter-se, também, baseado na análise da prática educativa, quer seja a nível dos comentários e ações das profissionais, quer seja a nível da intervenção educativa na escolha dos espaços de atuação (preferencialmente o EE).

De facto, e como mostra a figura 4.21, as alterações no EE, foram notáveis. Ainda assim, a nível do planeamento, o EE continuou a ser utilizado apenas como complemento das atividades mais dirigidas, sendo que a liberdade dada às crianças, neste espaço, passou a ser maior. Todas as crianças puderam passar a explorar todos os materiais, de acordo com as suas vontades, não existindo uma preocupação constante com as crianças – os acidentes e o *estar sujo* passou a ser mais aceite.

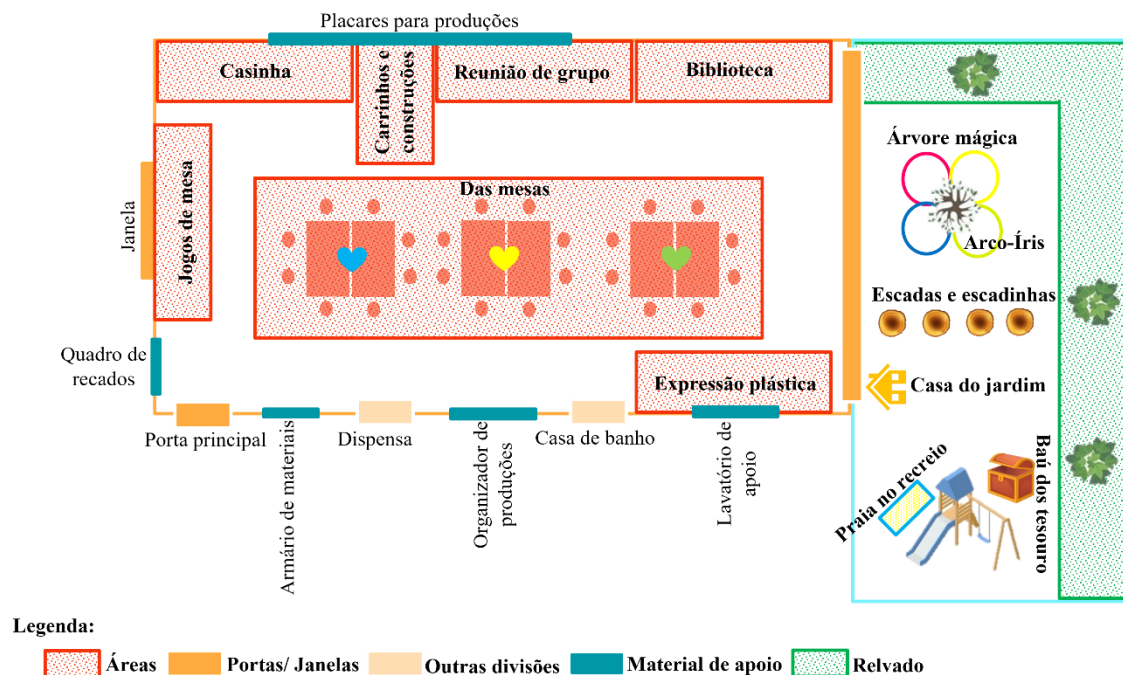


Figura 4.21. Planta do espaço exterior após a intervenção pedagógica

No que concerne às profissionais de educação diretamente envolvidas neste estudo, estas pareceram estar, efetivamente, alertadas para a importância da mudança realizada, tecendo comentários como: “Agora parece que temos um recreio Waldorf!” (Aa₁) ou “Já viste como eles estão envolvidos? Nem parece o mesmo recreio, com coisas tão simples fizemos uma diferença tão grande” (Ei₁). A nível das educadoras das outras salas, estas mostraram, também, um grande desejo em construir um espaço assim para as suas salas – o EE não é um espaço partilhado entre salas devido à Covid-19 – dizendo que as suas crianças estavam sempre a pedir para ir para aquele.

A comunicação Ei₁ e I₁ manteve-se mesmo após o término da intervenção pedagógica, o que permitiu perceber que, afinal, o envolvimento das famílias viria a surgir com mais afinco. Algumas crianças começaram, finalmente, a levar materiais para o EE (um barco de balanço, por exemplo), o que denota que as próprias famílias se começaram a aperceber do contributo da utilização positiva do EE. Como forma de consolidar todo o processo, e para que as crianças pudessem fazer a sua *avaliação* sobre o EE, a I₁ solicitou à Ei₁ que organizasse uma conversa em grande grupo sobre o EE. Essa conversa, gravada com imagem e som, deu, após uma contabilização efetuada pela I₁, de todas as palavras referenciadas pelas crianças, origem à nuvem de palavras retratada na figura 4.22.

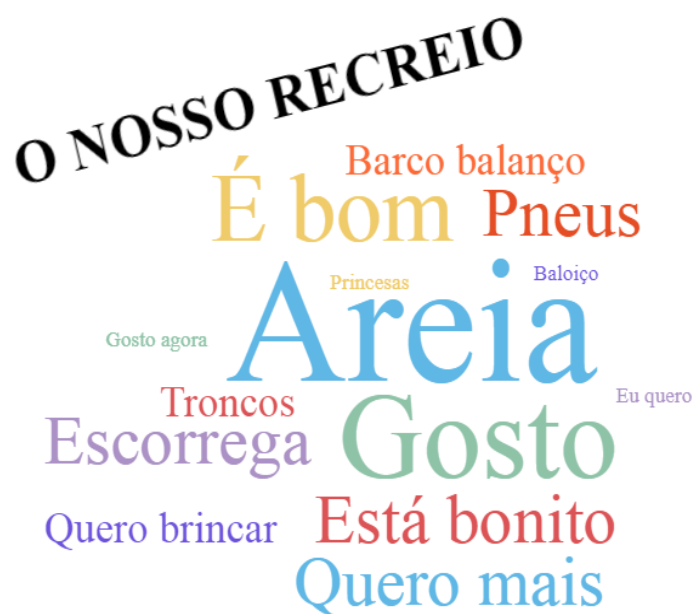


Figura 4.22. *Nuvem de palavras*

Comece-se por esclarecer que a dimensão de cada vocábulo está diretamente relacionada com o número de crianças que a mencionou, pelo que quanto maior o seu tamanho, maior terá sido o número de crianças a dizê-la. Assim, como se pode confirmar através da imagem, o grupo de crianças manifesta uma grande consciência dos novos elementos presentes no EE (areia, troncos, pneus e barco balanço), apesar de referir, também, alguns dos já existentes (escorrega e baloiço) e, ainda, outros relacionados com as suas experiências pessoais. Por sua vez, as ações, associadas ao EE, relacionam-se com sentimentos positivos como o *querer*, o *gostar* e o *brincar*.

4.4. Discussão dos resultados e Triangulação dos dados

Procurar-se-á, seguidamente, efetuar a discussão e a triangulação dos dados, isto é, procurar-se-á interpretar os resultados alcançados à luz do referencial teórico espelhado no capítulo I, fazendo-se a correspondência entre os diferentes parâmetros que foram enumerados e todas as sucessões de aprendizagem realizadas ao longo da investigação. Além disso, de modo a se auferir uma maior qualidade neste estudo, optou-se, também, por efetuar uma triangulação metodológica dos dados, permitindo, assim, delinear uma correspondência entre os diferentes pontos de vista dos diferentes intervenientes neste processo investigativo. Para isto, foram realçados três aspetos chave, inerentes à investigação, que permitirão, de um modo geral, mas, simultaneamente, conciso, englobar as várias vertentes em discussão. São eles: a construção ativa do conhecimento; a potencialidade do EE; e a atuação pedagógica da Ei_1 .

No que toca ao primeiro aspeto – a construção ativa do conhecimento – esperava-se encontrar um grupo com sentido crítico, capacidade de diálogo, pluralidade de interesses e autonomia na gestão do seu processo educativo, nunca desprezando a faixa etária em questão. Estas expectativas foram criadas devido a alguns critérios enunciados pela Ei₁: “(...) tentarmos alcançar todos os níveis e não nos focarmos só num.” (Transcrição da entrevista à educadora de infância, Apêndice G); ou que gere, a sua prática educativa, de acordo com a “(...) aprendizagem pela ação (...)” (Categorização PCG, Apêndice C); ou, ainda, que organiza o grupo, com vista a “moderar debates e negociações” (Categorização PCG, Apêndice C). No entanto, esta refere que as crianças deste grupo estão “(...) relutantes em experimentar propor ideias e/ou falar em grupo” (Categorização PCG, Apêndice C) o que vem corroborar o cenário encontrado. Também o PE, apresentava uma visão construtivista, defendendo que “(...) a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia.” (Categorização PE, Apêndice D). Apesar de, ao longo da prática, se ter encontrado um grupo com pouca capacidade de escolha sobre o processo educativo – recorde-se a dificuldade em preencher a teia de ideias e o mapa de tarefas – este aspeto foi sendo melhorado, através de uma abertura da prática da Ei₁. Esta passou a dar uma maior autonomia às crianças – a prenda de Natal para as famílias foi escolhida por estas através do processo democrático de votação – o que vem confirmar a ideia defendida por Epstein e Hohmann (2019) que referem que é “através da aprendizagem participativa e ativa – ter experiências diretas e retirar de cada delas o sentido através da reflexão – que as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (p.4). É, assim, através da aliança entre a democracia pedagógica do adulto e o “(...) movimento natural de pró-atividade para o conhecimento” (L’Ecuyer, 2017, p.61) da criança, que se consegue perceber que

as implicações dessas proposições [de autonomia e autocrítica] para o ensino (e para a educação, de um modo geral) são óbvias e de grande importância: ensinar (ou em um sentimento mais amplo, educar) significa, pois, provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ela, procurando o reequilíbrio, se reestruture cognitivamente e aprenda. (p.103)

Por sua vez, no que concerne à potencialidade do EE, são várias as afirmações passíveis de serem delineadas. Inicialmente, encontrou-se um espaço pobre em desafios, com poucas oportunidades de experiência, escasso em elementos naturais e com regras de utilização extremamente restritas. Tudo isto se mostra antagónico, não só a um

dos objetivos defendida no PE - “(...) descobrir o mundo à sua volta” (Categorização PE, Apêndice D) – como, também, às informações constantes no PCG, em que é defendido que o EE proporciona uma “(...) grande diversidade de situações e aprendizagens (...)” (Categorização PCG, Apêndice C).

Os âmbitos teóricos, que se procuram adequar à realidade atual da educação de infância, querem contrariar, cada vez mais, aquilo a que Neto (2022) chama de *Big Brother*, pois este faz com que as crianças fiquem “(...) muito limitadas do ponto de vista da expressão das suas energias, dos seus sentimentos, das suas ideias, da sua socialização”. Para isto, e tal como se tentou defender ao longo de toda a intervenção, é necessário que as crianças tenham contacto com uma panóplia de contextos e situações, com especial enfoque para contextos naturais e de liberdade de movimento. O EE, com todas as potencialidades que adquiriu, após a intervenção pedagógica, passou a ser o cenário ideal para o desenvolvimento dum processo educativo de qualidade, oferecendo uma série de possibilidades de conhecimento. Com todas as propostas desenvolvidas, este passou a ser um espaço muito mais rico, não só por conter novos elementos, mas, também, por conter elementos construídos e pensados pelas crianças. Vai-se, aqui, ao encontro do já defendido, uma vez que cada criança é única, apresenta características específicas e interesses particulares. Este “(...) processo de transformação pedagógica, alicerçado no reconhecimento do brincar ao ar livre (...)”, sugerido por Portugal e Bento (2020), foi atingido parcialmente. É certo que as crianças continuaram a utilizar, numa quantidade de tempo diminuta, o EE; mas, paralelamente, também é certo que quando o usam, o estão a fazer com qualidade e tendo em conta todos os benefícios que isso acarreta. Com todas as alterações, o EE passou a ratificar uma das principais premissas defendidas por Lopes da Silva et al. (2020, p.29): “se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.”.

Por fim, e contrariamente ao esperado, a atitude da Ei_1 , perante o EE, manteve-se inalterada, já que as afirmações constantes no PCG - “Após as atividades a sala é arrumada e enquanto as crianças brincam no recreio colocam-se as camas.” e “As crianças brincam livremente no espaço exterior enquanto aguardam a chegada dos pais ou ficam na sala a fazer atividades livre ou dirigidas (...)” (Categorização PCG, Anexo C) – se fizeram sentir até ao final da prática. Por outras palavras, o EE continuou a ser utilizado como um espaço de suavização das atividades dirigidas e não como um espaço educativo

propriamente dito, onde se constroem conhecimentos, se conquistam aprendizagens e se cresce constantemente. Assim, e apesar de todas as mudanças realizadas no EE, a atuação da Ei_1 continuou a ser impeditiva duma usufruição plena, quiçá pela exigência que Lopes da Silva et al. (2016) referem: “[as] múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada (...)” (p.29).

4.5. Nortear a intervenção pedagógica: o instrumento GO-EXTERIOR

O instrumento criado por Bento (2020), e apresentado no subcapítulo 1.2., servirá, agora, de apoio no processo de comparação entre o antes e o depois, no que diz respeito à constituição do EE, pois este é “(...) um instrumento útil para apoiar e nortear a reflexão e ação de profissionais que compreendem a importância do brincar no exterior” (Bento, 2020, p.23).

Na pré-investigação, ou seja, aquando do encontro inicial com o EE, o preenchimento da tabela, que se encontra no apêndice P, levou à percentagem aproximada de 44,8%, tal como expressa a figura 4.23. Esta percentagem situa o EE entre um *espaço [que] necessita de esforços importantes para se tornar rico e diversificado* (0%) e um *espaço [que] apresenta aspetos em que são possíveis e desejáveis melhorias* (50%).



Figura 4.23. Perfil de caracterização do EE pré-investigação

Classificação percentual global:

$$C1\ 33,(3) + C2\ 50 + C3\ 43 + C4\ 66,(6) + C5\ 31,25 + C6\ 44,(4) = 268,55 : 6 \approx 44,8\%$$

Por sua vez, no pós-investigação, a tabela voltou a ser preenchida (apêndice Q), tendo a eficácia de todo o processo investigativo resultado numa classificação percentual de, aproximadamente, 67%. O perfil de caracterização apresenta-se, de certa forma, diferente, uma vez que este resultado situa o EE entre um *espaço [que] apresenta aspetos em que são possíveis e desejáveis melhorias* (50%) e um *espaço [que] parece corresponder muito bem ao que se espera de uma organização rica e diversificada* (100%).

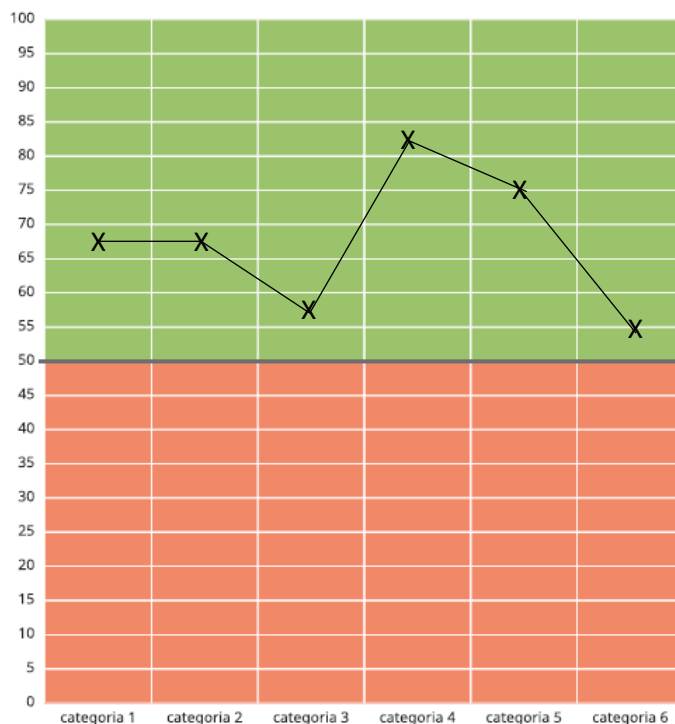


Figura 4.24. Perfil de caracterização do EE pós-investigação

$$C1\ 67 + C2\ 67 + C3\ 57 + C4\ 83 + C5\ 75 + C6\ 55 = 404 : 6 = 67,(3)\%$$

As classificações obtidas são espelho de um processo evolutivo, no qual, apesar de todas as modificações, se mantêm, ainda, alguns aspetos a melhorar. Como afirma a autora Bento (2020):

A criação de um espaço exterior interessante para brincar, potenciador de aprendizagens e experiências significativas para o desenvolvimento da criança, assume-se como um processo que exige tempo, disponibilidade para refletir e pensar de forma crítica, e abertura para ensaiar diferentes estratégias, aprendendo-se com os erros e os sucessos. (p.23)

Assim, crê-se que o principal objetivo tenha sido alcançado – alterar, incluindo as crianças, a envolvimento do EE – todavia acredita-se que existem, ainda, outros parâmetros

que, somente a essência profissional e pessoal de cada educador@ poderão efetivar – a utilização deste espaço como espaço educativo, propriamente dito, e não como complemento/refúgio da sala de atividades. É certo que se trata “(...) de uma tarefa exigente, que implica um esforço contínuo dos profissionais para conseguir manter o espaço permanentemente atrativo e responsivo às necessidades das crianças” (Bento, 2020, p.23), mas a sua aplicação direta, causal e interativa no dia a dia da prática pedagógica, certamente, a facilitará.

Capítulo V – Conclusões

5.1. Conclusões da investigação

Este estudo, desenvolvido numa instituição de cariz Pré-Escolar da cidade de Faro, atingiu aqueles que eram os seus objetivos, uma vez que foi possível dinamizar, em interação com as crianças, um processo de modificação no EE. Neste sentido, está-se, agora, em condições de explicitar as respostas que foram, também, encontradas para as duas questões de investigação elencadas inicialmente.

À questão *de que forma as crianças podem orientar, organizar e co-construir o espaço educativo exterior?*, é possível responder de duas formas: uma primeira que roça o papel acional do adulto, em que este tem de agir de forma preparatória, provocadora e intencional. Por outras palavras, isto significa que, efetivamente, as crianças podem *orientar, organizar e co-construir* o EE, sendo que o adulto, estando por detrás de todas essas intenções, deve programar, assegurar e garantir a presença de todas as condições; e uma segunda, que se baseia na ideia de que dar autonomia às crianças não é sinónimo de solidão, mas antes de partilha de papéis, onde estas são parte do seu processo educativo. Por isso, para que isto se efetive, algumas das ações seguidas nesta investigação, são parte integrante e essencial da automação do processo: ouvir as crianças, respeitar as suas vontades e facilitar o seu desenvolvimento.

Já a questão *de que modo o envolvimento ativo das crianças, na organização do espaço exterior, proporciona aprendizagens mais significativas e holísticas?*, vai ao encontro da ideia da importância da brincadeira livre. Ao serem as crianças a escolherem o que consta nos seus espaços de atuação – neste caso no EE – bem como a sua forma de organização, isto incentivou a que manobrassem os seus elementos e se movimentassem no espaço de forma livre. Inevitavelmente, e tal como acontece na vida real, não são necessárias atividades extremamente organizadas, planificações baseadas em efemérides ou planos curriculares, pois ao brincar no exterior, a criança vivencia todas as áreas de competência existentes.

É certo que se cumpriu toda a intenção da investigação – proporcionar, juntamente com as crianças, melhores condições de brincadeira ao ar livre – mas é, também, certo que fica um longo caminho a percorrer ao nível de práticas pedagógicas e formas de atuação. Todos os métodos investigativos selecionados foram promotores de aprendizagens para a I₁ e os resultados obtidos, espelho da realidade que se vivenciou.

5.2. Limitações do estudo e perspectivas futuras

Apesar de todos os objetivos atingidos e de todas as metas que se cumpriram, ficam sempre alguns sonhos por concretizar. Esta investigação cumpriu o seu principal objetivo, graças à valentia, positivismo e sentido de perseverança de todas as profissionais envolvidas. No entanto, existiram limitações, a nível burocrático, que impediram, por exemplo, a construção de um baloiço suspenso numa árvore, por não se poder pisar a relva. O tempo, foi, também, outra das limitações encontradas, visto ser escasso e ocupado com parte das planificações da E1. A pandemia, com todas as restrições que exige, impediu que, algumas vezes, as propostas se desenrolassem na planificação idealizada ou no tempo pretendido, já que muitos dos participantes tiveram de confinar inúmeras vezes. Por fim, as idealizações das famílias sobre o processo educativo, bem como da equipa, impediu que o EE fosse utilizado tal como a sala de atividades – espaço educativo – mantendo a sua essência de espaço de libertação das atividades dirigidas. A frase de Rachel Bright, no livro *O leão que temos cá dentro*, traduz a essência que se pretende, aqui, transmitir: “sentia que era assustador o que ali ia tentar... Mas se queremos mudar as coisas primeiro temos de ser nós a mudar” (n.p.).

Quanto às ansiedades que ficam, estas regem-se, maioritariamente, pela educação desenvolvida a nível citadino, uma vez que, cada vez mais, estas crianças vivem aprisionadas 24 horas por dia. O assunto de brincar na natureza e ao ar livre é um tema popular, não só na comunidade educativa, como na sociedade no geral, mas a sua popularidade tem-se deixado ficar pelos livros, por publicidades, palestras e *workshops*. Do conhecimento detido, as práticas pedagógicas mantêm-se, de certa forma, inalteradas a este nível, as crianças não têm nem tempo, nem espaço para brincar. A infância passa e as crianças não sabem o que é mexer na terra, por exemplo. As ansiedades essas são muitas, porque enquanto não existirem políticas educativas de qualidade, que não sugiram, mas que garantam o exercer duma educação de infância livre, baseada na brincadeira e na experienciação de diferentes espaços, jamais se criarão adultos resilientes e com capacidade de adaptação a qualquer contexto.

Conclui-se esta investigação com a ideia de que “errar é ter a oportunidade de analisar a realidade de novos pontos de vista (...)” (Marques, 2021, p.214), mas sem nunca esquecer que “a aprendizagem é a maneira como o mundo muda a nossa mente, mas as nossas mentes podem, também, mudar o mundo” (Gopnik, 2010, p.18).

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, G., Guerreiro, D., Pomar, C., Santos, G., Marmeleira, J., Folque, A., & Veiga, G. (2021). “Affordances” no espaço exterior: o exemplo do Programa Out to In. *Cadernos de Educação de Infância*, 123, 10-15.
- Ávila de Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Ávila de Lima & J. Pacheco, (Orgs), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-156). Porto Editora.
- Ávila de Lima, J., & Pacheco, J.A. (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.
- Azevedo, S., & Ferreira, F. (2017). Uma escola com pedagogia Jenaplan, na Holanda: O jogo, a brincadeira e a celebração da vida. In T. Sarmento, F. Ferreira & R. Madeira, (Orgs), *Brincar e aprender na infância* (pp. 77-99). Porto Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (3.^a reimp). Edições 70.
- Bédard, N. (1998). *Como interpretar os desenhos das crianças*. Edições CETOP.
- Beira Grande, P. (2018). Estar em projeto na creche: No mundo das “Ovmés”. *Cadernos de Educação de Infância*, 113, 30-34.
- Beira Grande, P. (2020). Do berço para a rua... Entre a minha janela e a tua!. In A. Batista, M. Horta & S. Rodrigues, (Orgs), *Uma viagem à primeira infância: Um dia que vale a pena recordar* (pp. 109-117). Universidade do Algarve.
- Bento, G. (2020). *Grelha de observação de espaços exteriores em educação de infância: GO-Exterior*. Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bona, C. (2017). *A nova educação: O professor que está a revolucionar a escola*. Objectiva.
- Bright, R. (2017). *O leão que temos cá dentro*. Editorial Presença.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6.^a ed). Routledge.
- Dankiw, K., Tsiros, M., Baldock, K., & Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *Plos One*, 15 (3), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229006>
- 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.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Epstein, A.S., & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré-escolar Highscope*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Ávila de Lima & J. Pacheco, (Orgs), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-127). Porto Editora.
- Estrada, M.M. (2016). *Um mapa para chegar ao coração da criança*. Oficina do livro.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: Um método para prática e reflexão docente. *Onis Ciência*, 1(2), 16-32. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Gomes, L., & Madeira, R. (2017). Os dizeres e (a)fazeres das crianças: Entre brincar e trabalhar. In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira, (Orgs), *Brincar e aprender na infância* (pp. 99-123). Porto Editora.
- Gopnik, A. (2010). *Bebé filósofo*. Círculo de Leitores.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e felizes: Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: Da intenção à prática*. Psicossoma.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade: Como educar num mundo frenético e hiperexigente?*. Planeta.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (4.ª ed.). Instituto Piaget.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.
- Marques, I.A. (2021). *Crianças confiantes, crianças capazes*. Manuscrito.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M.M., Horta, M.J., Calçada, M.T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.
- Mendes, R., Neves, L., Lourenço, A., & Diogo, M. (2018). *Portugal a brincar*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Edições ASA.
- Mesquita, C. (2017). A pedagogia holística em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (112), 59-63.
- Moreira, M. (2014). *Teorias de aprendizagem* (2.ª ed.). Editora Pedagógica e Universitária.
- Neto, C. (2020a). Aprender a mover o corpo na infância: Uma perspetiva ecológica do desenvolvimento. In A. Batista, M. Horta & S. Rodrigues, (Orgs), *Uma viagem à primeira infância: Um dia que vale a pena recordar* (pp. 117-129). Universidade do Algarve.
- Neto, C. (2020b). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

- Neto, C. (2022, setembro 11). A escola a tempo inteiro é uma vergonha nacional. *Público*. <https://www.publico.pt/2022/09/11/sociedade/entrevista/carlos-neto-escola-tempo-inteiro-vergonha-nacional-2019821>
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais.
- Niza, S. (1992). Pilares de uma prática educativa. In G. Vilhena, J. Soares & M. Henrique, (Orgs), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna portuguesa* (pp.7-9). Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira Formosinho, (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4ªed.) (pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira Formosinho, (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4ªed.) (pp. 61-109). Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Ávila de Lima & J. Pacheco, (Orgs), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-29). Porto Editora.
- Picheth, S., Cassandre, M., & Thiollent, M. (2016). Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: Um olhar comparativo. *Educação*, 39(4), 3-13. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24263>
- Portugal, G., & Bento, G. (2020). Brincar e livre iniciativa em educação de infância: Uma reflexão sobre experiências do projeto “Serei(a) no Jardim”. *Diversidades: educação de infância*, 57, 38-43. <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publica%20a7%20b5es/ctl/Read/mid/6358/InformacaoId/80269/UnidadeOrganicaId/32/CatalogoId/0>
- Sanches, M.A. (2014). Educação de infância como tempo fundador: Repensar a formação de educadores para uma ação educativa integrada. In I. Sá-Chaves, (Org), *Educar, investigar e formar novos saberes* (pp. 115-136). Universidade de Aveiro.
- Santos, M.A. (2018). O programa de Outdoor Training Kids Talentum no desenvolvimento das competências pessoais em crianças da educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 113, 10-15.
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender: Aprender a brincar. In T. Sarmento, F. Ferreira & R. Madeira, (Orgs), *Brincar e aprender na infância* (pp. 11-39). Porto Editora.
- Silva, M. C., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmento, F.I. Ferreira & R. Madeira, (Orgs), *Brincar e aprender na infância* (pp.39-57). Porto Editora.
- Tripp, D. (2005). Action research: A methodological introduction. *Educação e pesquisa*, 31 (3), 444-467. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.
- Ventura, M., & Mestre, A. (2021). Brincar na natureza: Um olhar sobre a educação pré-escolar em meio urbano. *Cadernos de Educação de Infância*, (123), 3-9.

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142 (3), 1-16. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre.

APÊNDICES

Apêndice A – Consentimento informado



Consentimento informado

Excelentíssimas famílias,

O meu nome é Bárbara Simões, sou estudante do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve. Encontro-me, neste momento, a frequentar a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, pelo que vou permanecer na sala das vossas crianças entre os meses de outubro de 2021 e janeiro de 2022.

No âmbito da unidade curricular já mencionada, vou realizar o meu relatório de investigação, que se baseará na importância do brincar no espaço exterior para um pleno desenvolvimento das crianças. Toda esta investigação terá objetivos muito claros e bem definidos, os quais passo a apresentar:

- Tornar as crianças co-construtoras do seu processo de aprendizagem;
- Despertar para momentos de brincadeira livre e espontânea;
- Co-promover alterações no espaço exterior.

Toda a investigação garantirá a confidencialidade e o anonimato de todos os participantes e da instituição, através de processos de codificação dos nomes e através da edição de todas as imagens captadas. Todas as informações recolhidas servirão apenas para fins académicos, passando o relatório, posteriormente, a constar no Repositório da Universidade do Algarve.

Por tudo isto, venho requerer, em conformidade com tudo o que foi mencionado, a vossa autorização.

Aluna

(Bárbara Simões)

Orientadora

(Prof. Doutora Carla Dionísio)

Autorização para a participação no relatório de investigação (captação de imagens, vídeos, sons, conversas e produções) de acordo com as condições supramencionadas

Eu _____
autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do/a meu/minha
educando/a _____
na investigação acima descrita.

Assinatura

Apêndice B – Flyer para as famílias

PROJETO REPENSAR O ESPAÇO EXTERIOR

OLÁ FAMÍLIAS



O MEU NOME É BÁRBARA SIMÕES E ESTOU NO ÚLTIMO ANO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, NA UNIVERSIDADE DO ALGARVE.

ATÉ AO FINAL DO MÊS DE JANEIRO VOU ESTAR A COLABORAR NO PROCESSO DE CRESCIMENTO DAS VOSSAS CRIANÇAS E COM ELAS CONSTRUIREI, TAMBÉM, CERTAMENTE, APRENDIZAGENS INESQUECÍVEIS PARA O RESTO DA MINHA VIDA.

A PROPOSTA QUE VOS FAÇO

O espaço exterior é um espaço educativo onde as crianças fazem inúmeras aprendizagens. A riqueza da sua constituição não deve estar dependente de orçamentos ou da existência de materiais estruturados. Quantos de nós cresceram a brincar ao ar livre?

Proponho-me a melhorar o espaço exterior à disposição das vossas crianças, recorrendo, para isso, àquelas que são as suas verdadeiras vontades, necessidades e desejos.

Conto com a vossa colaboração para fazermos deste espaço um espaço mais rico que acolherá experiências incomparáveis e trará vantagens inegáveis..

"Educar na curiosidade é deixar que os nossos filhos aproximem o olhar da fechadura da porta que leva ao mundo real" (L'Écuyer, 2017, p.144).

Em que consiste o projeto?

Numa primeira fase, serão recolhidas as opiniões das crianças sobre os elementos que gostariam que constassem no seu recreio. Após isso, procurar-se-á reunir esses mesmos materiais e organizá-los de forma a dar resposta às necessidades das crianças, já que se pretende (...) dar protagonismo às crianças, torná-las conscientes de que as suas atitudes podem propagar-se (...) (Bona, 2017, p.193) e, assim, mudar o seu pequeno (grande) mundo.

Às ideias do grupo procurarei, também, aliar as minhas intenções, bem como as de toda a equipa educativa. Após as observações que tenho realizado gostaria de: construir com caixas de cartão; criar desafios motores com troncos; montar um baloiço com um pneu; ter no exterior material de pintura; ter ao dispor uma caixa com elementos naturais (folhas, paus, pinhas, etc); entre outras coisas. No entanto, só as vossas crianças poderão decidir aquilo que realmente querem e precisam.

Como podem contribuir?

Trazendo para o nosso jardim de infância: caixas de cartão de grandes dimensões, latas, troncos de madeira, caixas de plástico para guardar materiais, cordas, potes, cestos, brinquedos de praia, bobinas de cabo, painéis antigos, rodas, conchas, canudos/rolos... Em suma, poderão trazer, dentro deste leque de materiais, tudo o que considerem representar uma luz para o seu processo de crescimento. E nunca se esqueçam de que:

"as pequenas coisas motivam a criança a aprender, a satisfazer a sua curiosidade, a ser autónoma para entender os mecanismos naturais dos objetos que a rodeiam (...) Só temos de acompanhar a criança, proporcionando-lhe um ambiente favorável para a descoberta." (L'Ecuyer, 2017, p.17)

OBRIGADA!

Apêndice C – Categorização PCG

Categorização dos dados do Projeto Curricular de Grupo		
<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Unidades de registo</u>
Grupo	Idade	“(…) entre os 2 anos e 9 meses e os 3 anos e 8 meses (…)”
	Género	“(…) 12 são do sexo feminino e 12 são do sexo masculino.”
	Classe social	“(…) oriundas de famílias de classe média.”
	Interesses	“(…) capazes de expressar as suas emoções e sentimentos (…)”
		“(…) manifestam os seus gostos e preferências (…)”
		“(…) relutantes em experimentar propor ideias e/ou falar em grupo.”
		“(…) maior controlo do seu corpo (…)”
		“(…) grande curiosidade pelo mundo que as rodeia (…)”
		“Gostam de subir e trepar estruturas (…)”
		“(…) a área preferida de muitas crianças é o faz de conta.”
“(…) interesse em observar, experimentar e saber.”		

Recursos	Materiais	“Material didático-pedagógico; material de desperdício; e material trazidos pelas famílias (...)”
Metodologia	Movimento da Escola Moderna	“(...) prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço.”
	Modelo Curricular <i>HighScope</i>	“(...) aprendizagem pela ação (...)”
		“(...) a criança parte do que já sabe para construir o que ainda não sabe (...)”
Organização do ambiente educativo	Do grupo	“Apoiar as atividades escolhidas pelas crianças (...)”
		“Moderar debates e negociações;”
		“(...) trabalho cooperado entre pares e em pequenos grupos (...)”
	Do espaço	“A sala (...) é um espaço amplo e acolhedor, que dispõe de iluminação natural e arejamento, em virtude da existência de uma grande janela com porta para o exterior.”
“(...) espaços lúdicos que convidem à brincadeira livre e à realização de atividades orientadas.”		

		“(...) áreas básicas de atividades: da casinha (jogo simbólico; da garagem e construções; dos jogos de mesa; da leitura e da escrita; de reunião de grupo; da biblioteca; de expressão plástica.”
	Do tempo	“Após as atividades a sala é arrumada e enquanto as crianças brincam no recreio colocam-se as camas.”
		“As crianças brincam livremente no espaço exterior enquanto aguardam a chegada dos pais ou ficam na sala a fazer atividades livre ou dirigidas (...)”
Espaço Exterior	Descrição?	“(...) comum às três salas de jardim-de-infância (...)”
		“(...) área espaçosa com ar e luz (...)”
	Utilização prática	“(...) momentos de recreação saudável (...)”
		“(...) grande diversidade de situações e aprendizagens (...)”
		“(...) brinca livremente, faz atividades de

		motricidade, explora o espaço e interage com outros.”
Gestão do currículo	Planeamento	“A criança e o seu corpo: conhecimento do próprio corpo; sensações e perceções; saúde e cuidado do corpo” [Relativo ao 1º trimestre]
		“O meio físico: os animais; as plantas; matéria e corpos; tempo atmosférico/cronológico; terra, ar, água e energia” [Relativo ao 2º trimestre]
	Avaliação	“(…) envolver a criança na avaliação (…)”
		“(…) reuniões entre a equipa da sala (…)”
“(…) reuniões de pais em três momentos (…)”		
Comunicação instituição-família	Importância	“(…) é muito importante (…)”
		“(…) contamos com a presença dos pais em algumas atividades (…)”
		“(…) grupo secreto no Facebook onde a educadora partilha informações importantes com os pais (…)”

Apêndice D – Categorização PE

Categorização dos dados do Projeto Educativo		
<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Unidades de registo</u>
Espaço educativo	Importância	“(…) fazendo aprendizagens importantes (…)
		“(…) facilitador do desenvolvimento harmonioso (…)”
	Utilização prática	“(…) convive com outras crianças, realiza atividades variadas, sozinha e em grupo (…)”
		“(…) descobrir o mundo à sua volta.”
Organização	“(…) em função da criança (…)	
Instituição	Princípios básicos	“(…) comunidade educativa (…)”
		“(…) dinâmica participativa (…)”
		“(…) atendidas as necessidades (…) físicas das crianças (…)”
	Visão da criança	“(…) futuro adulto (…)”
		“(…) a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia.”
	Objetivos	“(…) ser autónomo, livre e solidário.”
“(…) cidadão responsável, consciente, participativo,		

		livre, solidário e autónomo.”
Gestão do currículo	Planificação	“Decidir respeitar as normas de vida em grupo;”
		“Desenvolver regras básicas de segurança;”
		“Diversificar as formas de utilizar e de sentir o corpo;”
		“Desenvolver a orientação espaço-temporal;”
		“Consciencializar o seu corpo em relação ao exterior;”
		“Desenvolver a capacidade de observar;”
		“Definir a lateralidade.”
	“(…) estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar (...)”	
	Avaliação	“(…) tendo em conta os contextos de cada criança (...)”
		“(…) permitindo “ver” a criança sob vários ângulos (...)”
		“Contínua, periódica e final.”
Instituição-família	Relação	“(…) articulação entre a instituição e as famílias (...)”
		“(…) principais educadores (...)”

Instituição-comunidade	Parceiros formais e informais	“Câmara Municipal de Faro; Museu Regional do Algarve; Museu Municipal de Faro; Centro de Ciência Viva do Algarve; Universidade do Algarve; IEFP; Escola Profissional D. Francisco Gomes de Avelar; Pavilhão Municipal; Bombeiros Municipais de Faro; Biblioteca Municipal de Faro; e Teatro Municipal de Faro”
Espaço exterior	Caraterização	“(…) amplo espaço para todas as crianças (…)”
		“Possui pavimento adequado com conjuntos de baloiços (…)”
		“(…) terreno constituído por relva e algumas plantas.”
		“Todas as salas de atividades possuem acesso direto ao espaço exterior (…)”
	Recursos materiais	“Brinquedos de exterior diversos (casinhas, escorregas, baloiços, triciclos);”
Projeto Educativo	Objetivo geral	“Promover a importância da preservação do planeta

		de forma atraente, lúdica e educativa”
	Estratégias	“Solicitar que cada aluno traga folhas secas para carimbagem”
		“Jogos ao ar livre em espaços com árvores”
		“Registo de visitas ao exterior”
		“Desenho livre e dirigido”
Categorização dos dados do Projeto Educativo		
<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Unidades de registo</u>
Espaço educativo	Importância	“(…) fazendo aprendizagens importantes (…)
		“(…) facilitador do desenvolvimento harmonioso (…)”
	Utilização prática	“(…) convive com outras crianças, realiza atividades variadas, sozinha e em grupo (…)”
		“(…) descobrir o mundo à sua volta.”
Organização	“(…) em função da criança (…)	
Instituição	Princípios básicos	“(…) comunidade educativa (…)”
		“(…) dinâmica participativa (…)”
		“(…) atendidas as necessidades (…)

	Visão da criança	“(…) futuro adulto (…)”
		“(…) a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia.”
	Objetivos	“(…) ser autónomo, livre e solidário.”
		“(…) cidadão responsável, consciente, participativo, livre, solidário e autónomo.”
Gestão do currículo	Planificação	“Decidir respeitar as normas de vida em grupo;”
		“Desenvolver regras básicas de segurança;”
		“Diversificar as formas de utilizar e de sentir o corpo;”
		“Desenvolver a orientação espaço-temporal;”
		“Consciencializar o seu corpo em relação ao exterior;”
		“Desenvolver a capacidade de observar;”
		“Definir a lateralidade.”
	“(…) estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar (…)”	
Avaliação	“(…) tendo em conta os contextos de cada criança (…)”	

		“(…) permitindo “ver” a criança sob vários ângulos (…)”
		“Contínua, periódica e final.”
Instituição-família	Relação	“(…) articulação entre a instituição e as famílias (…)”
		“(…) principais educadores (…)”
Instituição-comunidade	Parceiros formais e informais	“Câmara Municipal de Faro; Museu Regional do Algarve; Museu Municipal de Faro; Centro de Ciência Viva do Algarve; Universidade do Algarve; IEFP; Escola Profissional D. Francisco Gomes de Avelar; Pavilhão Municipal; Bombeiros Municipais de Faro; Biblioteca Municipal de Faro; e Teatro Municipal de Faro”
		“(…) amplo espaço para todas as crianças (…)”
Espaço exterior	Caraterização	“Possui pavimento adequado com conjuntos de baloiços (…)”
		“(…) terreno constituído por relva e algumas plantas.”

		“Todas as salas de atividades possuem acesso direto ao espaço exterior (...)”
	Recursos materiais	“Brinquedos de exterior diversos (casinhas, escorregas, baloiços, triciclos);”
Projeto Educativo	Objetivo geral	“Promover a importância da preservação do planeta de forma atraente, lúdica e educativa”
	Estratégias	“Solicitar que cada aluno traga folhas secas para carimbagem”
		“Jogos ao ar livre em espaços com árvores”
		“Registro de visitas ao exterior”
“Desenho livre e dirigido”		

Apêndice E – Desenhos fase diagnóstica

C₁



C₂





C₄



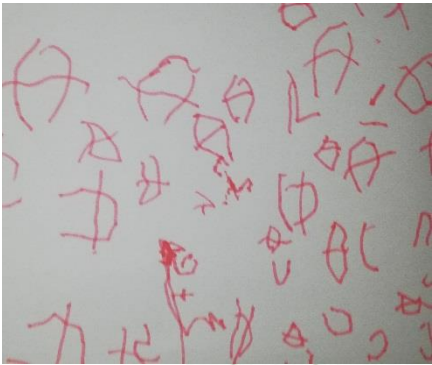
C₅



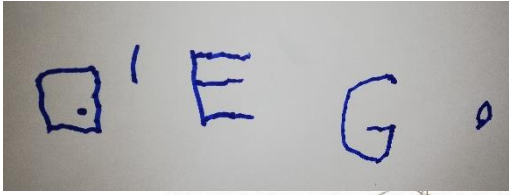
C₆



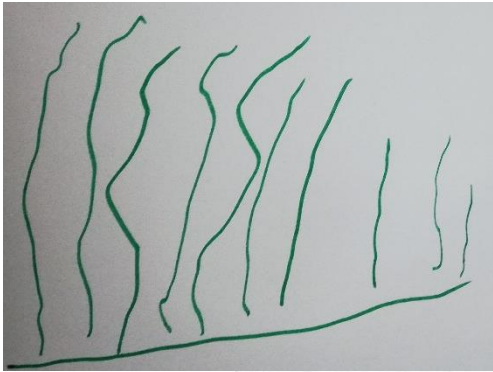
C₇

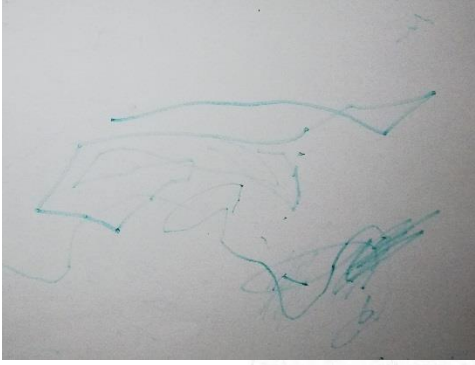


C₉



C₁₀

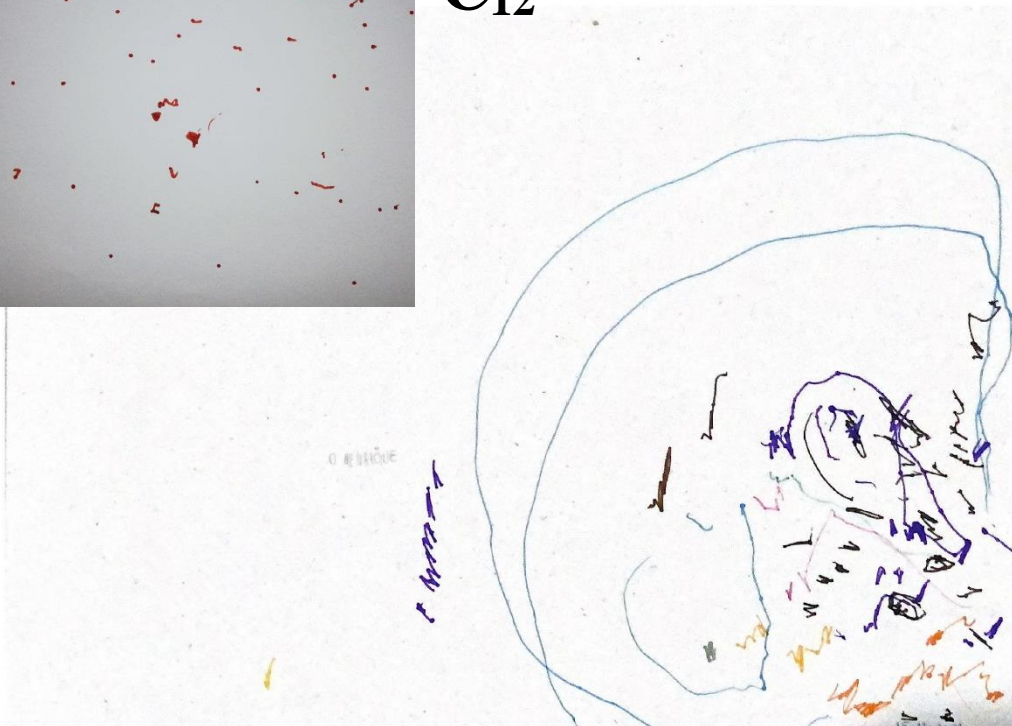


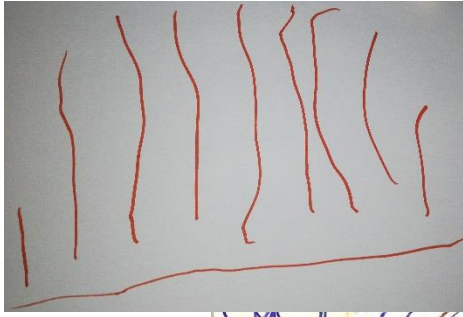


C₁₁



C₁₂





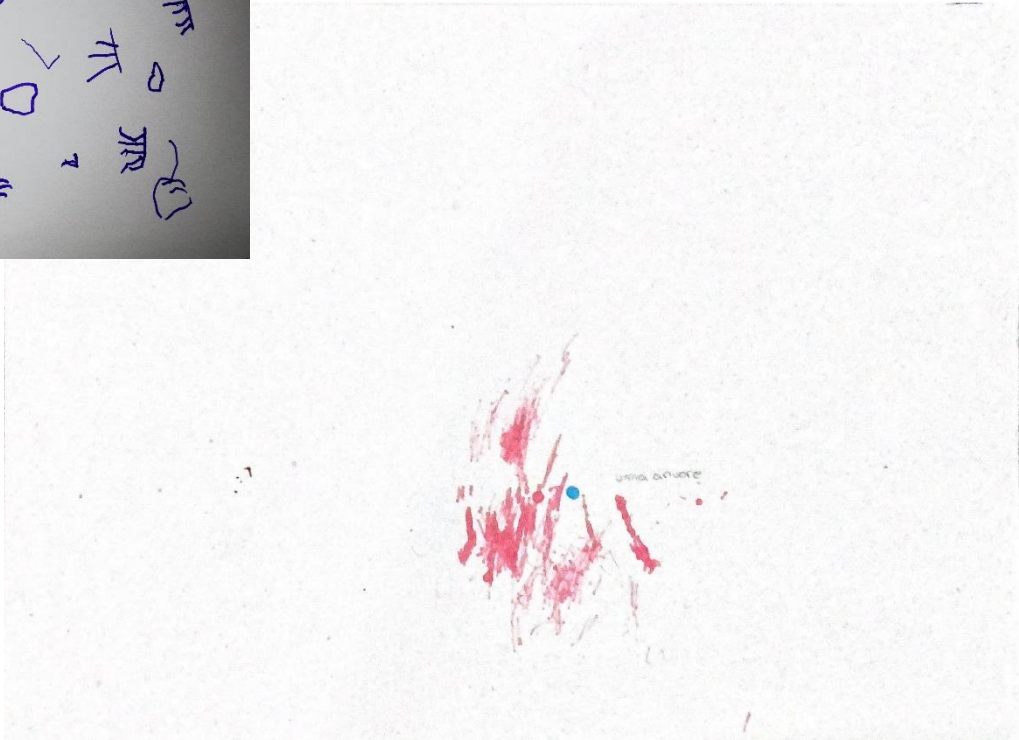
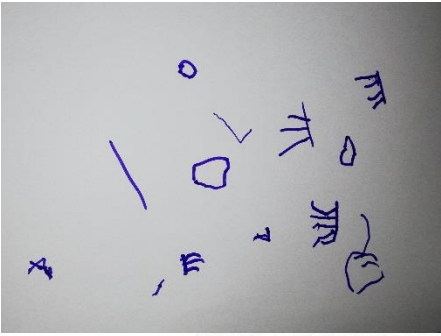
C13



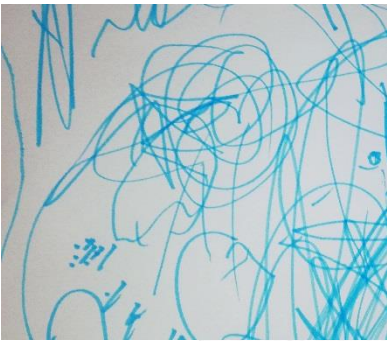
C14



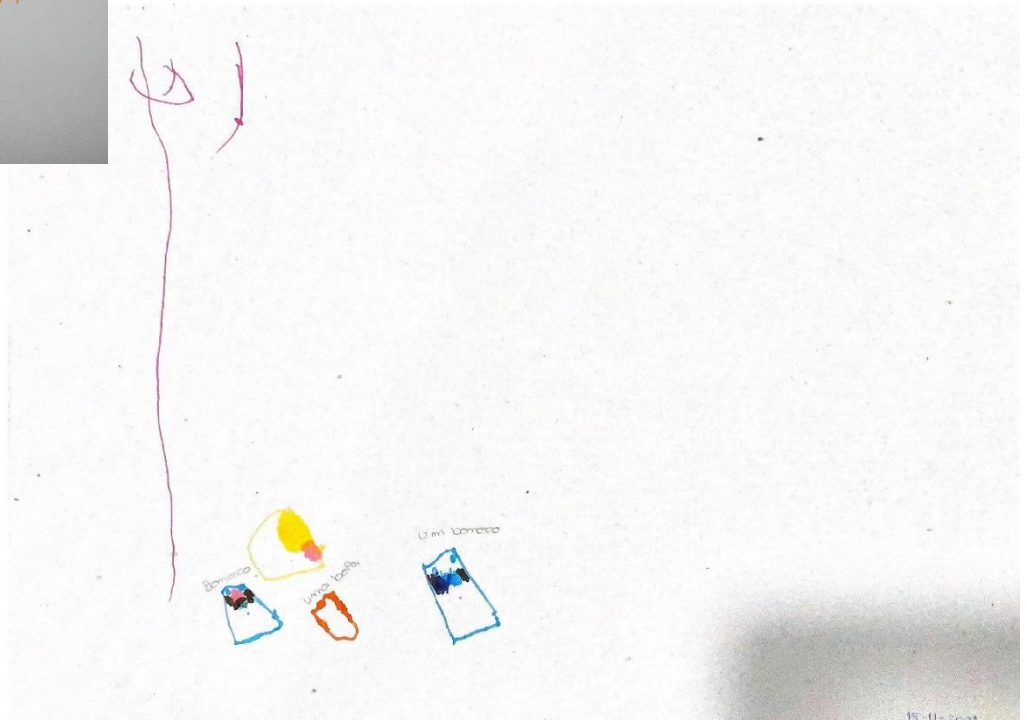
C15



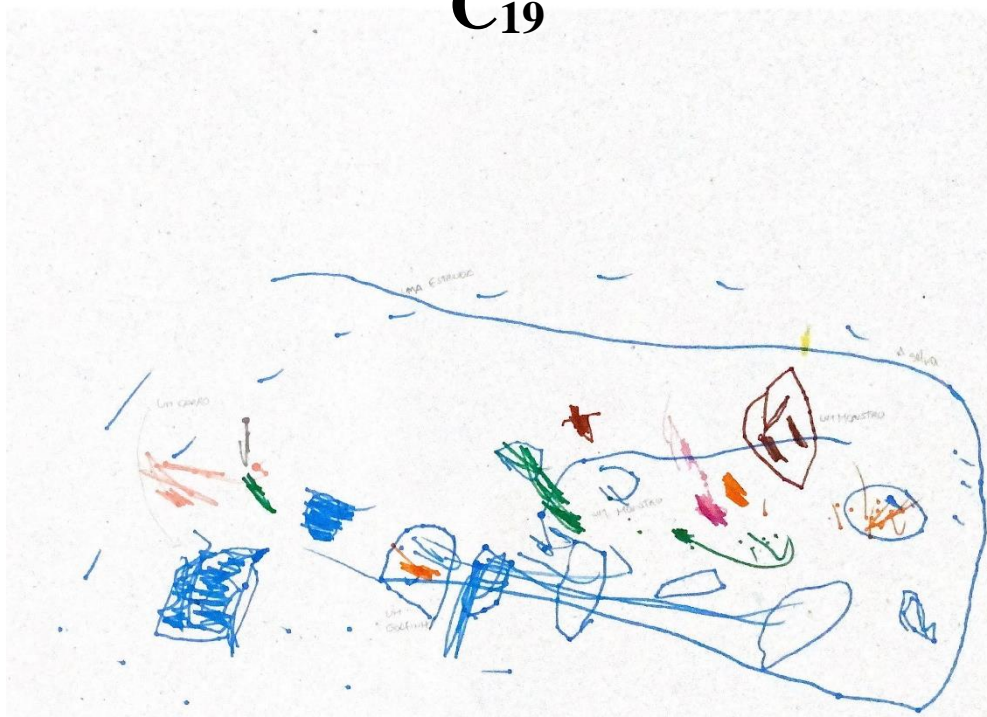
C17



C18



C19





C₂₀



C₂₁



C₂₂



C₂₃



C24



Apêndice F – Notas de campo - diagnóstico

Notas de campo	
<u>Observações de diagnóstico</u> (8, 19 e 20 de outubro; 2, 3 e 5 de novembro)	
<u>Ações das crianças no EE</u>	Brincam muito com o corpo.
	Algumas crianças (C ₄ , C ₅ , C ₁₂ , C ₁₈ , C ₂₀ , C ₂₃), não conseguem subir, nem descer sozinhas dos baloiços.
	Existe disputa sobre as poucas caixas de cartão existentes. As que existem já se encontram extremamente deterioradas, mas servem, ainda assim, para fazer de esconderijos, camas e de elementos piscatórios.
	São colocados, esporadicamente e apenas na parte da tarde, alguns cestos com brinquedos da sala.
	Quando as crianças encontram alguns elementos naturais (folhas, paus, pedras, flores ou animais) os comportamentos dividem-se em 2 polos opostos: a curiosidade (C ₁ , C ₅ , C ₉ , C ₁₆ , C ₂₀ e C ₂₂) e o repúdio (C ₇ , C ₁₂ , C ₁₄ , C ₁₅ e C ₁₈).
	Os triciclos e trotinetes não estão sempre presentes no espaço destinado ao grupo, tendo de ser o adulto a ir buscá-los. Como isto nem sempre acontece, aquando da existência das mesmas, existem sempre disputas, pois o material não chega para todas as crianças.
	As crianças mostram curiosidade, mas, também, hesitação em pisar a relva. Quando uma bola vai para lá, não sabem se devem ou não ir buscá-la.
	O jogo simbólico e o faz de conta está muito evidente (interpretam personagens de casas, de gatos, de monstros, etc.).
	Tentam subir o escorrega ao contrário.
	Formam pequenos grupos de brincadeira (sem relação com o género).
Existem algumas lutas devido ao facto de existirem poucos materiais e de várias crianças os ambicionarem.	

<u>Ações dos adultos sobre o</u> <u>EE</u>	Aa ₁ : “Despacha-te a lanchar ou não tens tempo de ir à rua!”
	Ei ₁ : “A atividade demorou muito tempo! Já não podem ir à rua!”
	I ₁ : “E se fizermos a atividade na rua?” Ei ₁ : “Está frio e os pais não iam gostar.”
	Ei ₁ : “O nosso espaço exterior é o espaço mais pobre da nossa instituição.”
	Ae ₁ : “Eles adoram caixas de cartão.”
	Ei ₁ : “A relva é nova e, por isso, eles agora não a podem pisar. O jardineiro não deixa.”
	Ei ₁ : “Vamos à rua antes de almoço e depois do lanche, sempre que as atividades permitirem.”
	Durante a hora de almoço, as crianças vão terminando a refeição de forma intercalada, ou seja, a primeira a terminar tem de aguardar pelo último, até poder ir para a cama. Neste momento, seria interessante as crianças irem para o espaço exterior.
	Aa ₁ : “C ₉ , se eu te vejo subir, outra vez, o escorrega ao contrário vamos ter chatices!”
	Ei ₁ : “O diretor já há muito tempo que quer proteger essa caixa da árvore com um pneu grande para eles não se magoarem.”

Apêndice G – Guião e transcrição da entrevista realizada à E11

Guião de entrevista semiestruturada

Tema: a utilização do espaço exterior no jardim de infância

Entrevistada: educadora de infância (E11)

Objetivo geral: conhecer as perceções da educadora, responsável pelo grupo, sobre a importância do espaço exterior do jardim de infância

Garantia de confidencialidade: as informações recolhidas serão utilizadas para fins meramente académicos. O anonimato relativo a todos os intervenientes será sempre mantido como forma de garantir a confidencialidade dos mesmos.

Tomei conhecimento e aceito os termos acima descritos

____/____/____

O entrevistado

O investigador

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Alvo: educadora de infância responsável pelo grupo em questão

<u>Categorias</u>	<u>Objetivos específicos</u>	<u>Formulação das questões</u>	<u>Questões de ajuda</u>	<u>Observações</u>
Parte I. Contextualização e legitimação da entrevista	-Contextualizar a envolvimento da entrevista; -Conferir a confidencialidade da investigação incentivar ao à vontade; -Pedir colaboração na investigação.	-Concorda em participar na investigação que se pretende desenvolver? -Aceita a gravação desta entrevista? -Permite a utilização dos dados para fins meramente académicos?		
Parte II. Recolha de informação profissional sobre a educadora	-Caracterizar a entrevistada.	-Qual é a sua idade? -Qual a sua formação base? -Há quantos anos exerce como educadora de infância? E nesta instituição?		

<p>Parte III. Levantamento das concepções relacionadas com a prática educativa</p>	<p>-Averiguar a percepção da entrevistada quanto à utilização e importância dada ao espaço exterior no jardim de infância.</p>	<p>-O que entende por espaço educativo? -Qual o potencial que tem, para si, o espaço exterior? -Que instrumentos/recursos/equipamentos são indispensáveis, na sua ótica, no espaço exterior? -Na sua prática, de que forma utiliza o espaço exterior? -Que tipo de interesse demonstram, as crianças do grupo, perante o confronto com o espaço exterior? -De que forma encara o desenvolvimento da criança? E a própria criança? -Numa pequena frase, tente transmitir a importância do espaço exterior no desenvolvimento da criança. -Deseja acrescentar algo que considere importante?</p>		
<p>Parte IV.</p>	<p>-Garantir e reforçar garantias éticas</p>	<p>-Agradecer pela colaboração;</p>		

Conclusão e agradecimentos	relativas à investigação.	-Informar que, posteriormente, terá acesso à transcrição da entrevista, para caso queira retificar alguma informação.		
----------------------------	---------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA EDUCADORA

INVESTIGADORA (I): Bom dia, aceita a gravação da entrevista?

Educadora (E): Olá, sim.

(I): E permite a utilização dos dados para fins académicos?

(E): Sim.

(I): Começemos, então, qual é a sua idade?

(E): 39.

(I): 39. E qual é a sua formação?

(E): Eu sou educadora de infância. Fiz a licenciatura e, mais tarde, é que fiz mestrado em Psicologia da Educação.

(I): Fez a licenciatura Bolonha? Durante 4 anos?

(E): Sim.

(I): E tem alguma formação complementar, que ache importante mencionar?

(E): Tive alguma experiência, que talvez me tenha enriquecido, e talvez seja útil agora referir. Foi a nível de campos de férias, com miúdos, trabalhei durante alguns anos em campos de férias. Mas pronto, mais nada.

(I): Há quantos anos exerce como educadora de infância?

(E): Ui, acho que há 14, para aí.

(I): E sempre nesta instituição?

(E): Tive 2 anos, logo assim que acabei o curso, noutra instituição, na Falfosa, e depois em 2007 entrei aqui e pronto, nunca mais saí.

(I): Obrigada. Passando agora à parte do projeto que se pretende desenvolver... Eu começo por lhe perguntar o que é para si o espaço educativo?

(E): O espaço educativo, eu penso que é todo o espaço da instituição, não é? Todo o espaço que nós pudermos usar é o espaço educativo. Desde a sala onde podemos fazer atividades, seja ao exterior e mesmo até o refeitório, porque lá podemos cozinhar e fazer outras coisas. Todo o espaço é espaço educativo para mim.

(I): E agora relativamente ao espaço exterior... Que potencial é que este apresenta na sua ótica?

(E): Eu acho que tem muito potencial, mas está pouco explorado. Ou seja, o espaço é muito bom comparativamente com outras instituições, só que podemos investir mais nele, não tem muito material, não tem muita coisa para eles fazerem... É sempre o que nós achamos.

(I): Entendo, e nessa linha de pensamento... Que instrumentos, recursos ou equipamentos considerava que fossem importantes que estivessem no espaço exterior?

(E): Eu acho que o mais importante é coisas que lhes permitam eles explorarem e mexerem-se... Eles quando vão para o exterior vão com vontade de saltar, de correr, de sei lá... Esse tipo de materiais... E depois há, também, outro tipo de materiais à tarde, em que eles fazem, às vezes,

brincadeiras mais tranquilas... Por exemplo, desde a creche que faço a caixa de areia, é um sítio calmo onde eles também gostam de estar... Às vezes até mais as raparigas... Mas pronto, haver esse tipo de coisas: uns brinquedos em que eles possam explorar o corpo e com o corpo em movimento e outros onde eles possam explorar calmamente, onde possam estar sentados, mas que lhes dê entretenimento, não é?

(I): E assim na sua prática de que forma utiliza o espaço exterior? Há pouco falou que era à tarde... Mas é o único momento?

(E): Eles vão ao fim da manhã, após as atividades vão ao espaço exterior. O que eles têm geralmente é as bolas, os triciclos e têm ali o escorrega. É só um escorrega e só um baloiço. E é a forma que eles exploram. À tarde, às vezes púnhamos a caixinha de areia... E temos posto alguns brinquedos da sala, por ter sentido essa falta. Pomos alguns animais, às vezes alguns legos, porque sentimos falta de materiais próprios para o exterior. Cartões, também temos posto cartões.

(I): Caixas de cartão?

(E): Sim, as caixas de cartão.

(I): E acha que o grupo, em si, é um grupo que demonstra interesse em estar no espaço exterior?

(E): Sim, sim, sim.

(I): Sendo que há uma diferença entre o que eles mostram no exterior e o que eles mostram dentro da sala?

(E): Sim, curiosamente, sim. E eu não me apercebo disso, mas ao longo dos anos venho chegando a essa conclusão, quando falo com as auxiliares de sala. Eles durante o dia são uma coisa, aqui dentro da sala, com as atividades dirigidas e, lá fora, há crianças que até são mais expressivas à tarde. O que é curioso... Não sei porque é que isso acontece.

(I): É deveras interessante.

(E): O ano passado até via no caso duma criança que não falava, que é o X, e à tarde ele falava e brincava. Portanto, eles mostram-se doutra forma lá fora e interagem, também, mais uns com os outros... Daí ser tão importante... Às vezes agente fala com os pais da brincadeira livre, as pessoas acham que brincar não tem nada de importante, mas eles na brincadeira livre interagem uns com os outros e exprimem-se e aprendem e é, também, muito importante.

(I): Muito bem... E assim, agora quase para finalizar. De que forma é que encara o desenvolvimento da criança e mesmo a própria criança, em si? Ou seja, de que forma é que acha que pode facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

(E): Além das atividades dirigidas?

(I): Sim, sim... No seu papel enquanto educadora, como é que pode facilitar esse desenvolvimento da criança? Que espaços pode utilizar, que recursos, a sua forma de estar...

(E): Ok... Pronto, nós aqui como educadoras fazemos sempre as nossas atividades. Eu, pessoalmente, tento promover atividades a todos os níveis, a todos os aspetos, porque acho que assim o desenvolvimento deles vai ser mais completo. Não gosto de me focar só numa área, acho que é importante explorarmos desde a parte motora, à parte plástica, à parte musical, dramática... Porque às vezes acho que há áreas dessas que ficam esquecidas pelas educadoras. Portanto, eu acho importante arranjar todo o tipo de recursos, seja na sala, ter desde a área das roupas, que agora deixámos de ter por causa do Covid, temporariamente, porque sempre tivemos. Da fantasia, ter os legos para as construções; ter sempre a música, promover momentos de dança, que hoje vamos fazer (risos). Eu acho que o mais importante é isso. A minha filosofia é essa: tentarmos alcançar todos os níveis e não nos focarmos só num.

(I): Muito bem, obrigada. E agora, a última. Numa pequena frase acha que conseguia transmitir a importância do espaço exterior no desenvolvimento da criança? Numa frase curtinha ou é difícil? (Risos)

(E): Numa frase curtinha... É mais numa palavra: é fundamental. É fundamental o espaço exterior.

(I): Perfeito. Deseja acrescentar mais alguma coisa que considere importante?

(E): Eu acho que como educadoras devemos voltar ao antigamente. Acho que estamos a precisar de voltar todos ao antigamente, porque os miúdos deixaram de poder tocar na terra, porque sujam; deixaram de poder apanhar ramos, porque podem furar os olhos dos amigos... E eu acho que é mesmo importante nós começarmos a ver as coisas de outra maneira. Noto isso. Tudo está a ficar de calçada, tudo está a ficar de piso, porque eles não se podem sujar, porque eles não podem magoar-se, não podem brincar com pedras porque podem atirar... Acho que temos de mudar isso.

(I): Obrigada, agradeço imenso pela sua colaboração. Posteriormente, farei a transcrição da entrevista e depois envio caso queira realçar alguma coisa.

(E): Ok, obrigada.

Apêndice H – Guião e transcrição da entrevista realizada à Ae1

Guião de entrevista semiestruturada

Tema: a utilização do espaço exterior no jardim de infância

Entrevistada: auxiliar de ação educativa

Objetivo geral: conhecer as perceções da auxiliar, responsável pelo grupo, sobre a importância do espaço exterior do jardim de infância

Garantia de confidencialidade: as informações recolhidas serão utilizadas para fins meramente académicos. O anonimato relativo a todos os intervenientes será sempre mantido como forma de garantir a confidencialidade dos mesmos.

Tomei conhecimento e aceito os termos acima descritos

____/____/____

O entrevistado

O investigador

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Alvo: auxiliar de ação educativa responsável pelo grupo em questão

<u>Categorias</u>	<u>Objetivos específicos</u>	<u>Formulação das questões</u>	<u>Questões de ajuda</u>	<u>Observações</u>
Parte I. Contextualização e legitimação da entrevista	-Contextualizar a envolvimento da entrevista; -Conferir a confidencialidade da investigação incentivar ao à vontade; -Pedir colaboração na investigação.	-Concorda em participar na investigação que se pretende desenvolver? -Aceita a gravação desta entrevista? -Permite a utilização dos dados para fins meramente académicos?		
Parte II. Perfil da entrevistada	-Caracterizar a entrevistada.	-Qual é a sua idade? -Qual a sua formação base? -Há quantos anos exerce como auxiliar de ação educativa? E nesta instituição?		
Parte III. Levantamento das conceções relacionadas com a utilização e importância do espaço exterior	-Averiguar a perceção da entrevistada quanto à utilização e importância dada ao espaço exterior no jardim de infância.	-Considera o espaço exterior importante no dia-a-dia das crianças? Porquê? -Considera que o espaço exterior oferece as mesmas oportunidades educativas que a sala de atividades? Justifique. -Alteraria alguma coisa no espaço exterior que está ao dispor das crianças? Se sim, o quê? -Tendo em conta o projeto que se pretende desenvolver, estaria disposta a auxiliá-lo? De que forma?		

		-Deseja acrescentar algo que considere importante?		
Parte IV. Conclusão e agradecimentos	-Garantir e reforçar garantias éticas relativas à investigação.	-Agradecer pela colaboração; -Informar que, posteriormente, terá acesso à transcrição da entrevista, para caso queira retificar alguma informação.		

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA

INVESTIGADORA (I): Olá, bom dia, aceita a gravação desta entrevista?

ENTREVISTADA (E): Sim.

(I): E permite a utilização dos dados para fins académicos?

(E): Sim.

(I): Então, qual é a sua idade?

(E): 56 anos.

(I): Qual a sua formação?

(E): O que tirei na escola

(I): Sim, isso mesmo.

(E): Fiz o 9º ano completo.

(I): Ok. Não tem nenhuma formação mesmo de auxiliar?

(E): Tenho, paga por mim.

(I): Muito bem e há quantos anos exerce como auxiliar?

(E): Há 39 anos.

(I): Sempre nesta instituição?

(E): Sim.

(I): Passando, agora, à parte do projeto exterior, que se pretende desenvolver. Considera que o espaço exterior é importante no dia-a-dia das crianças?

(E): Muito...

(I): Porquê?

(E): Ora... Porque eles precisam mesmo de espaço exterior... Eles dentro de casa não fazem o mesmo que lá fora. É completamente diferente. E se pudessem mexer na terra... Isso, então era o ideal...

(I): Esperemos que um dia... Então, considera que o espaço exterior oferece oportunidades educativas diferentes das da sala de atividades?

(E): Sim, completamente diferentes.

(I): E, sendo assim, o nosso espaço exterior, o espaço exterior da instituição e, concretamente, o espaço que está ao dispor do nosso grupo de crianças... Alteraria alguma coisa neste espaço?

(E): No que existe, sim. Por exemplo, mexer na terra... Temos ali aquele cantinho de terra, que eu acho que deveria ser disponível, tirando o arbusto, para eles poderem brincar na terra, porque eles gostam... O poder andar na relva...

(I): E, depois, tendo em conta o projeto que já estamos a desenvolver, gostaria de auxiliá-lo e de participar? Aliás, como tem feito até agora...

(E): Sim, claro que sim.

(I): Muito obrigada. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa, que considere importante?

(E): Não, de momento não.

(I): Tudo bem. Muito obrigada pela sua colaboração, irei proceder à transcrição da entrevista e depois mostro-lhe para ver se está tudo conforme foi dito.

(E): Obrigada.

Apêndice I – Guião e transcrição da entrevista realizada à Aa1

Guião de entrevista semiestruturada

Tema: a utilização do espaço exterior no jardim de infância

Entrevistada: auxiliar de apoio

Objetivo geral: conhecer as perceções da auxiliar de apoio sobre a importância do espaço exterior do jardim de infância

Garantia de confidencialidade: as informações recolhidas serão utilizadas para fins meramente académicos. O anonimato relativo a todos os intervenientes será sempre mantido como forma de garantir a confidencialidade dos mesmos.

Tomei conhecimento e aceito os termos acima descritos

____/____/____

O entrevistado

O investigador

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**Alvo: auxiliar de apoio**

<u>Categorias</u>	<u>Objetivos específicos</u>	<u>Formulação das questões</u>	<u>Questões de ajuda</u>	<u>Observações</u>
Parte I. Contextualização e legitimação da entrevista	-Contextualizar a envolvimento da entrevista; -Conferir a confidencialidade da investigação incentivar ao à vontade; -Pedir colaboração na investigação.	-Concorda em participar na investigação que se pretende desenvolver? -Aceita a gravação desta entrevista? -Permite a utilização dos dados para fins meramente académicos?		
Parte II. Recolha de informação profissional sobre a auxiliar	-Caracterizar a entrevistada.	-Qual é a sua idade? -Qual a sua formação base? -Há quantos anos exerce como auxiliar de apoio? E nesta instituição?		
Parte III. Levantamento das concepções	-Averiguar a percepção da entrevistada quanto à utilização e importância dada ao espaço exterior no jardim de infância.	-Considera o espaço exterior importante no dia-a-dia das crianças? Porquê?		

relacionadas com a prática educativa		<p>-Considera que o espaço exterior oferece as mesmas oportunidades educativas que a sala de atividades? Justifique.</p> <p>-Alteraria alguma coisa no espaço exterior que está ao dispor das crianças? Se sim, o quê?</p> <p>-Tendo em conta o projeto que se pretende desenvolver, estaria disposta a auxiliá-lo? De que forma?</p> <p>-Deseja acrescentar algo que considere importante?</p>		
Parte IV. Conclusão e agradecimentos	-Garantir e reforçar garantias éticas relativas à investigação.	<p>-Agradecer pela colaboração;</p> <p>-Informar que, posteriormente, terá acesso à transcrição da entrevista, para caso queira retificar alguma informação.</p>		

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA À AUXILIAR DE APOIO

I: Aceita a gravação da entrevista?

E: Aceito.

I: E permite a utilização dos dados para fins meramente académicos?

E: Sim.

I: Ok, então qual é a sua idade?

E: 20.

I: 20 anos. Qual é a sua formação base? O que é que fez no ensino secundário?

E: Curso de ação educativa, nível 4.

I: Nível 4, ok. E há quantos anos exerce como auxiliar de apoio nesta instituição?

E: Há alguns meses.

I: Então este é o seu primeiro emprego, certo?

E: Certo.

I: Vamos agora passar a perguntas mais relacionadas com o espaço exterior. Considera o espaço exterior importante no contexto da instituição?

E: Muito.

I: Sim? Porquê?

E: Oh, porque é onde eles podem brincar e podem passar a maior parte do tempo...

I: A explorar?

E: Sim.

I: E considera que o espaço exterior dá as mesmas oportunidades que a sala? Ou dá outras oportunidades?

E: Dá oportunidades diferentes. Onde eles podem correr, podem saltar. Acaba por ser diferente do espaço interior.

I: Ok. E no espaço exterior da nossa instituição... O que está ao dispor destas crianças... Alteraria alguma coisa? Ou deixava tudo como está?

E: Alteraria algumas coisas... Há sempre coisas para melhorar.

I: Exatamente... E tem alguma ideia do que se poderia fazer?

E: De momento não. (Risos)

I: E tendo em conta o projeto que se pretende desenvolver com estas crianças... Está disponível para o auxiliar e para participar e colaborar nele?

E: Sim, sim.

I: Mais alguma coisa que deseje acrescentar?

E: Não.

I: Então, obrigada pela sua colaboração. Vou passar a transcrever esta entrevista para papel e depois entregar-lhe-ei para ver se quer modificar alguma coisa.

E: Ok.

I: Obrigada.

E: Obrigada.

Apêndice J – Categorização da entrevista realizada à E11

Categorização dos dados da entrevista à educadora		
<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Unidades de registo</u>
Perfil da Entrevistada	Formação	“(...) sou educadora de infância.”
		“(...) fiz mestrado em Psicologia da Educação.”
		“(...) trabalhei durante alguns anos em campos de férias.”
	Tempo de serviço	“(...) acho que há 14 (...)”
Espaço educativo	Definição	“(...) é todo o espaço da instituição (...)”
		“Todo o espaço que nós pudermos usar (...)”
		“Desde a sala onde podemos fazer atividades, seja ao exterior e mesmo até o refeitório (...)”
		“Todo o espaço é espaço educativo para mim.”
Espaço exterior	Potencial	“(...) tem muito potencial, mas está pouco explorado.”
		“(...) podemos investir mais nele (...) não tem muita coisa para eles fazerem...”
	Recursos	“(...) coisas que lhes permitam eles explorarem e mexerem-se...”
		“(...) uns brinquedos que eles possam explorar o

		<p>corpo e com o corpo em movimento e outros onde eles possam explorar calmamente, onde possam estar sentados, mas que lhes dê entretenimento (...)"</p> <p>"(...) faça a caixa de areia (...)"</p> <p>"(...) bolas, triciclos e têm ali o escorrega."</p> <p>"(...) só um baloiço."</p> <p>"(...) alguns brinquedos da sala (...)"</p> <p>"Cartões, também temos posto cartões."</p>
	Destinatários dos recursos	[referindo-se à gosto da utilização da caixa de areia] "Às vezes até mais as raparigas (...)"
	Utilização prática	<p>"Eles vão ao fim da manhã, após as atividades vão ao espaço exterior."</p> <p>"À tarde (...)"</p>
	Expressividade/Benefícios	<p>"Eles durante o dia são uma coisa, aqui dentro da sala, com as atividades dirigidas e, lá fora, há crianças que até são mais expressivas à tarde."</p> <p>"(...) à tarde ele falava e brincava."</p>

		“(...) interagem, também, mais uns com os outros...”
	Importância	“Daí ser tão importante...” “É fundamental.”
Brincadeira	Importância	“(...) interagem uns com os outros e exprimem-se e aprendem (...)”
	Perceções das famílias	“(...) as pessoas acham que brincar não tem nada de importante (...)”
Prática educativa	Planeamento	“(...) fazemos sempre as nossas atividades.”
		“(...) tento promover atividades a todos os níveis, a todos os aspetos (...)”
		“A minha filosofia é essa: tentarmos alcançar todos os níveis e não nos focarmos só num.”
	Perfil de educadora	“(...) devemos voltar ao antigamente.”
“(...) é mesmo importante nós começarmos a ver as coisas de outra maneira (...)”		

Apêndice K – Categorização da entrevista realizada à Ae₁

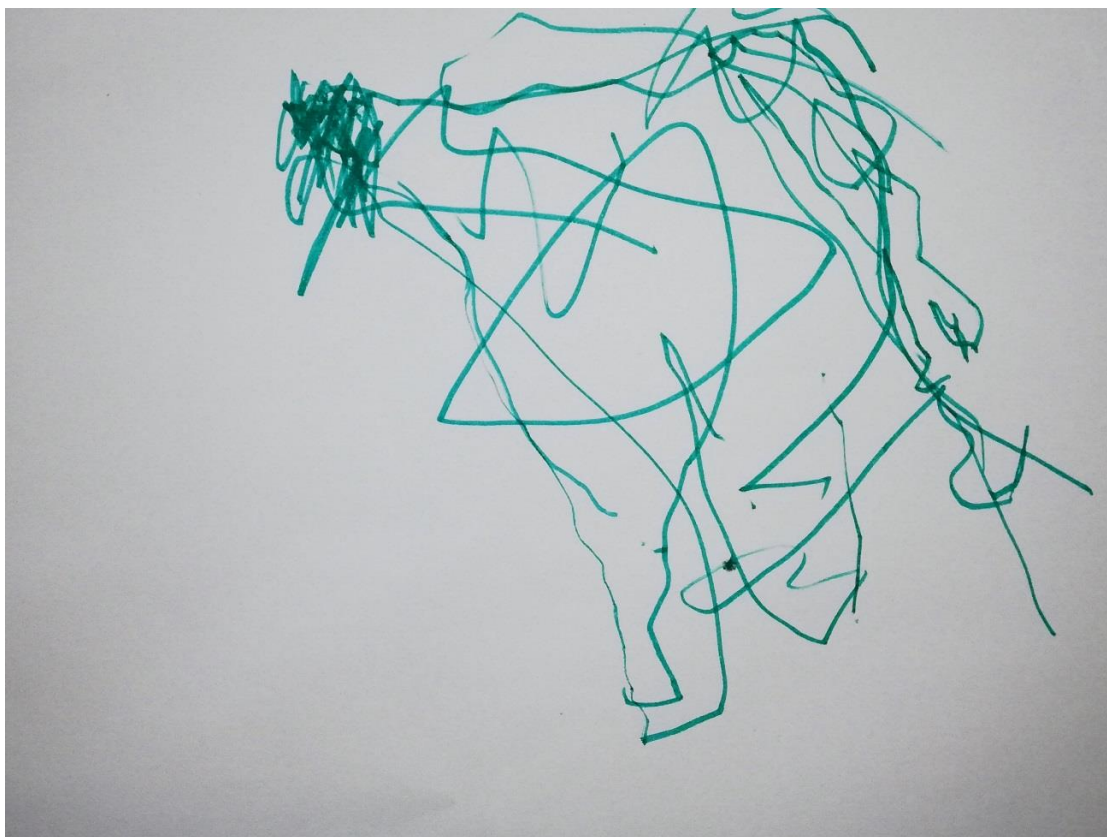
Categorização dos dados da entrevista à auxiliar de ação educativa		
<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Unidades de registo</u>
Perfil da Entrevistada	Formação	“(...) 9º ano completo.”
		“Tenho (...) [referindo-se à formação de auxiliar]”.
	Tempo de serviço	“Há 39 anos.”
Espaço Exterior	Importância	“Muito...”
		“(...) eles precisam mesmo (...)”
	Utilização prática	“(...) dentro de casa não fazem o mesmo que lá fora (...)”
		“(...) completamente diferentes [referindo-se às oportunidades educativas]”
	Idealizações	“(...) se pudessem mexer na terra...”
		“(...) mexer na terra...”
		“(...) aquele cantinho de terra, que eu acho que deveria ser disponível (...)”
		“O poder andar na relva...”
	Interação criança-espço	“(...) eles gostam...”

Apêndice L – Categorização da entrevista realizada à Aa1

Categorização dos dados da entrevista à auxiliar de apoio		
<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Unidades de registo</u>
Perfil da Entrevistada	Formação	“Curso de ação educativa, nível 4.”
	Tempo de serviço	“Há alguns meses.”
Espaço exterior	Importância	“Muito.”
	Utilização prática	“(…) onde eles podem brincar e podem passar a maior parte do tempo…”
		“Dá oportunidades diferentes.”
Idealizações	“Há sempre coisas a melhorar.”	
	<i>Affordances</i>	“Onde eles podem correr, podem saltar.”

Apêndice M – Direitos de autor (garatujas dos nomes)

C₁



C₂



C₃



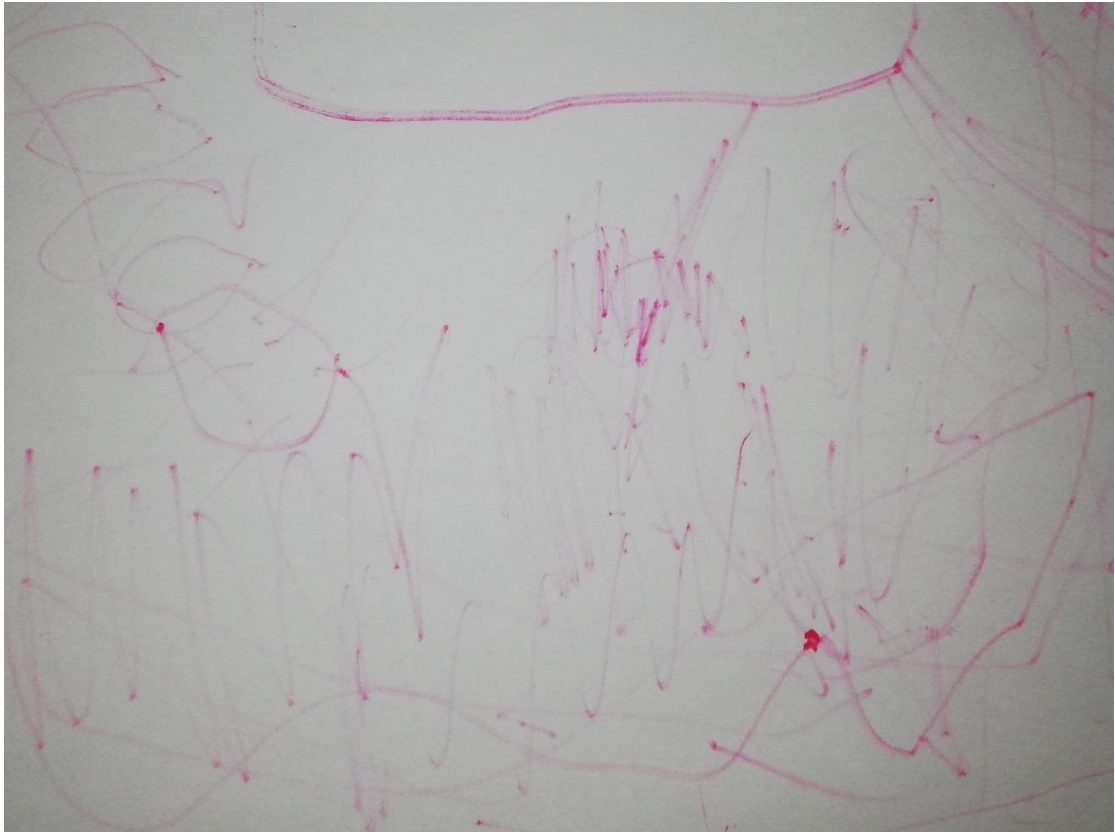
C₄



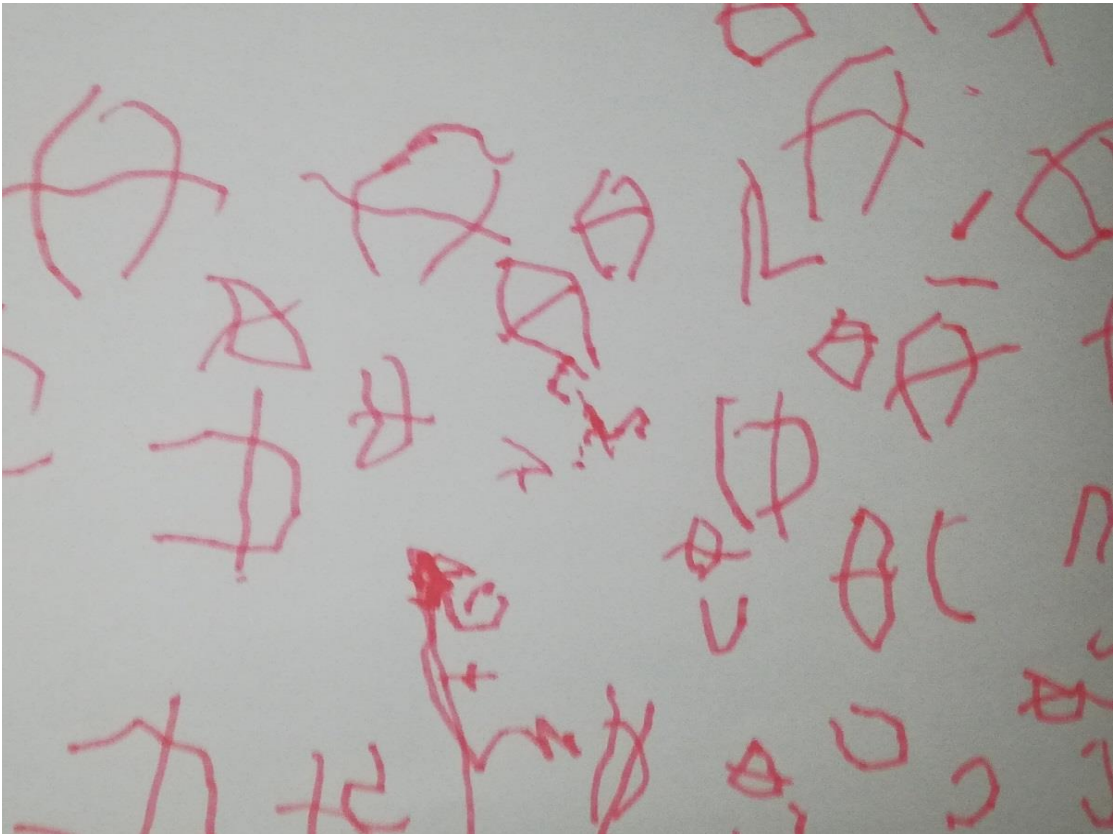
C₅



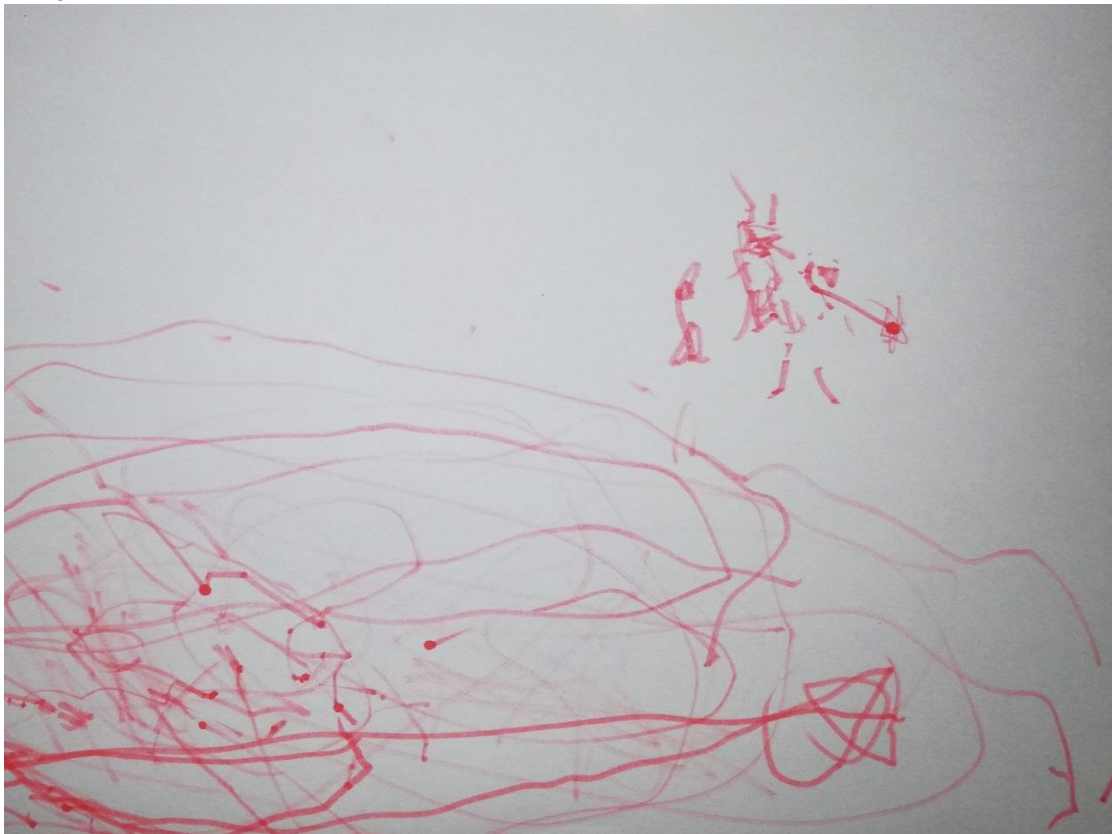
C₆



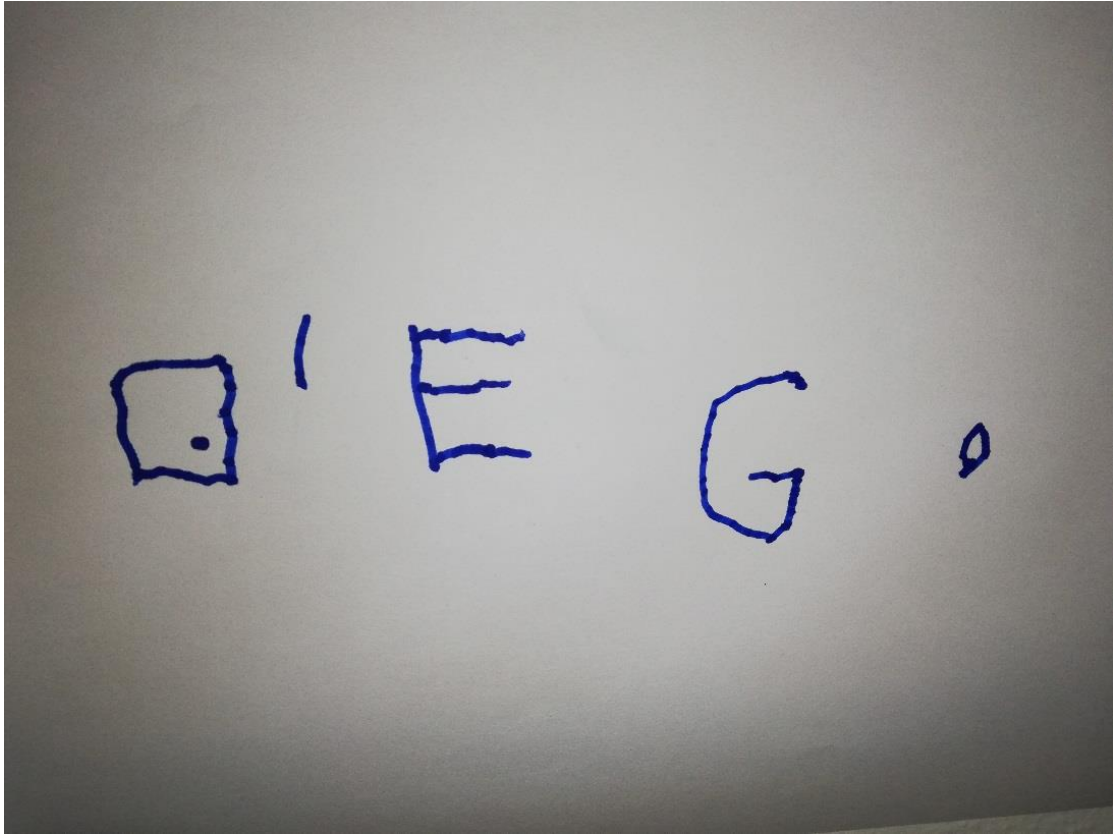
C₇



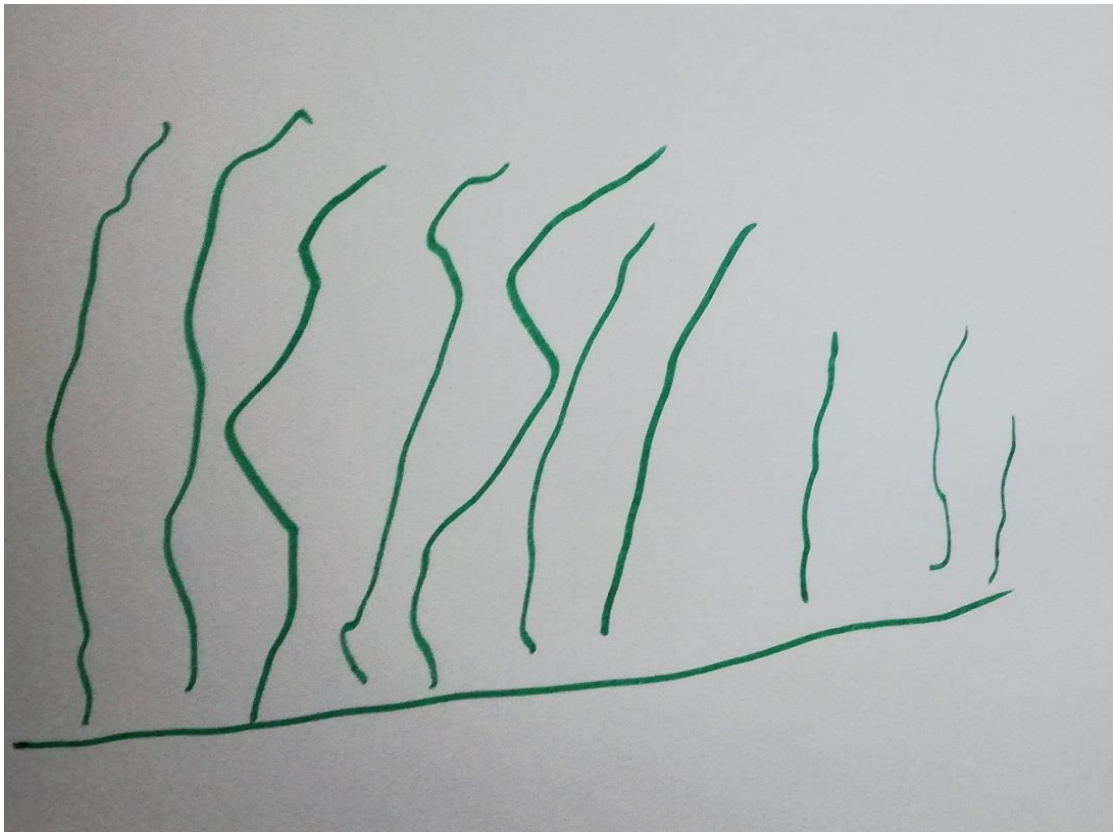
C₈



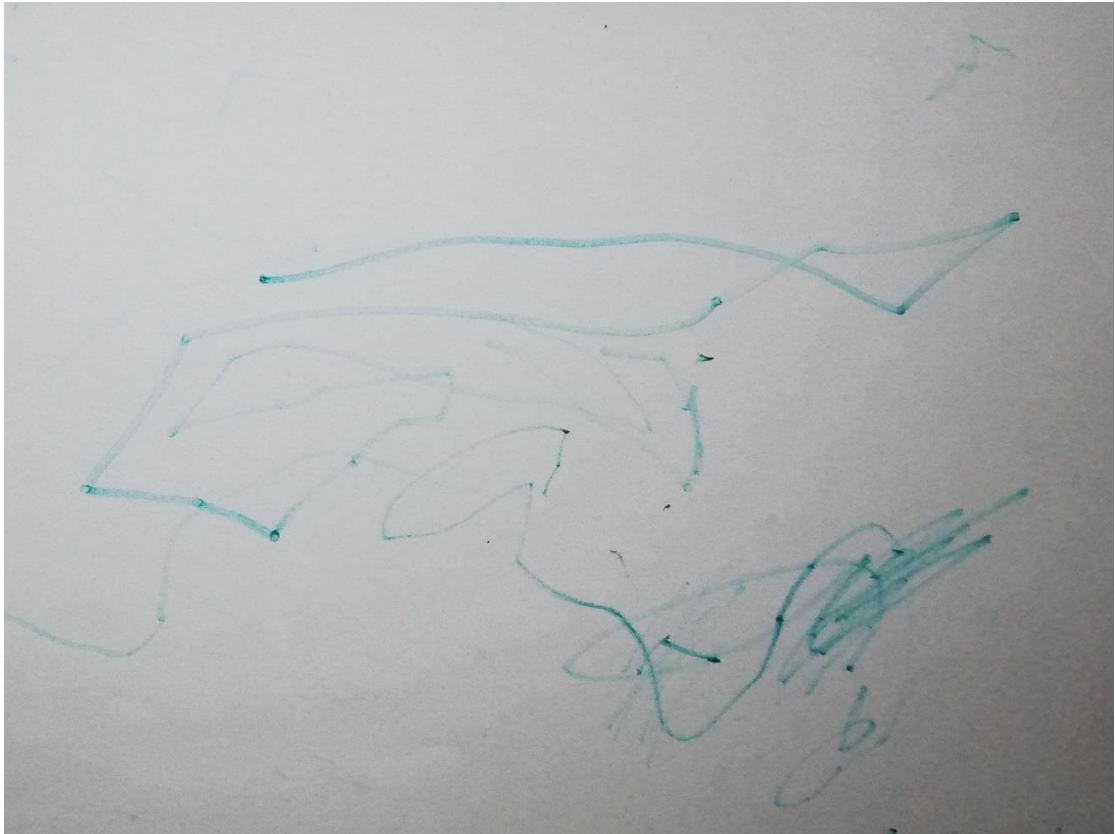
C₉



C₁₀



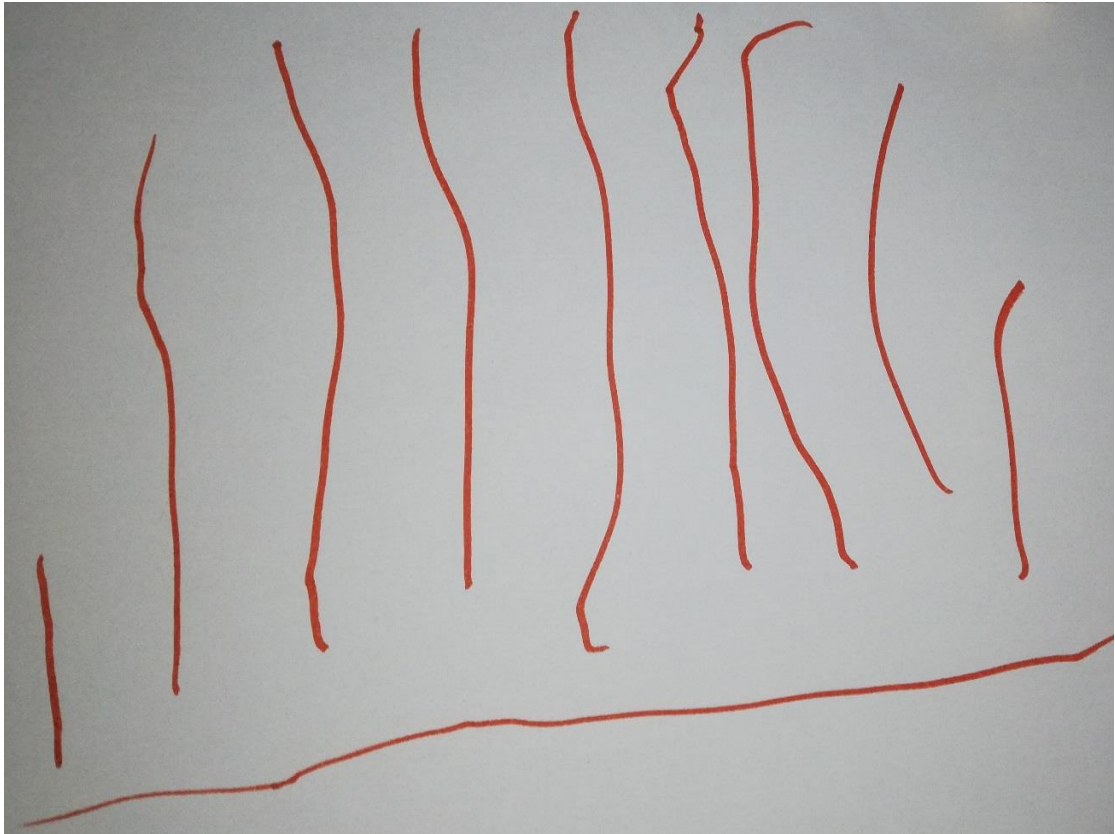
C₁₁



C₁₂



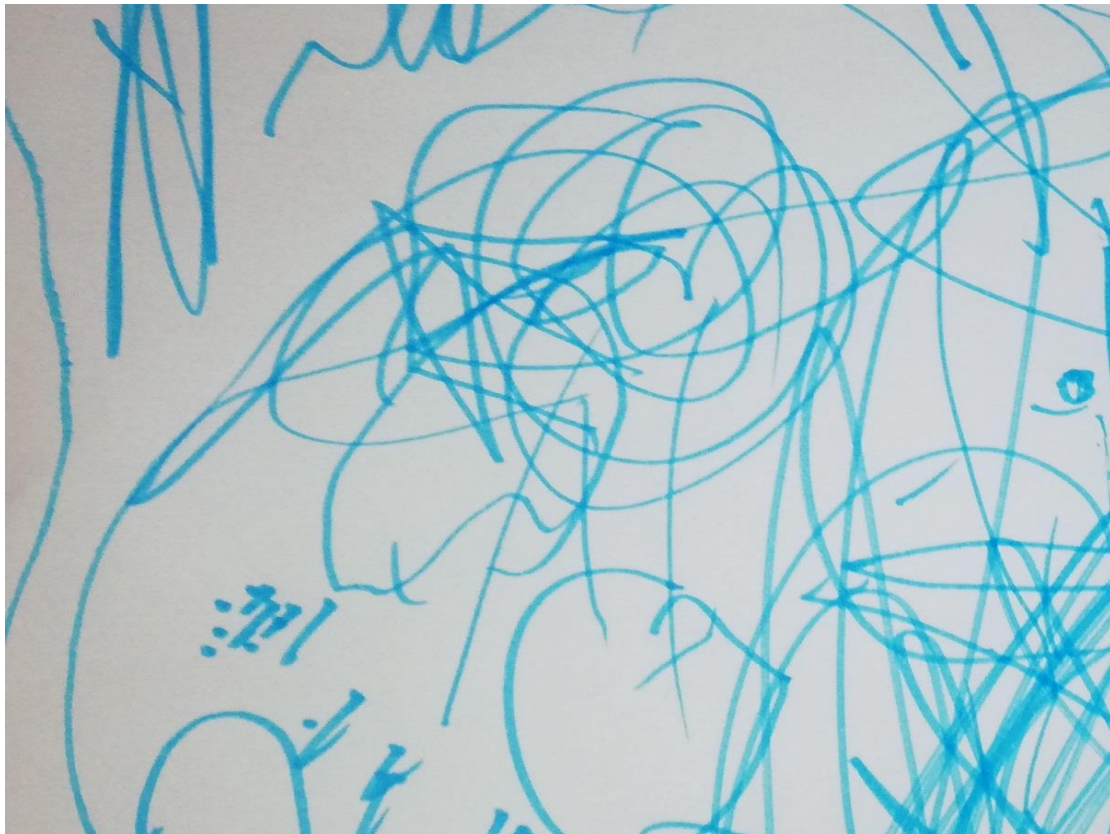
C₁₃



C₁₄



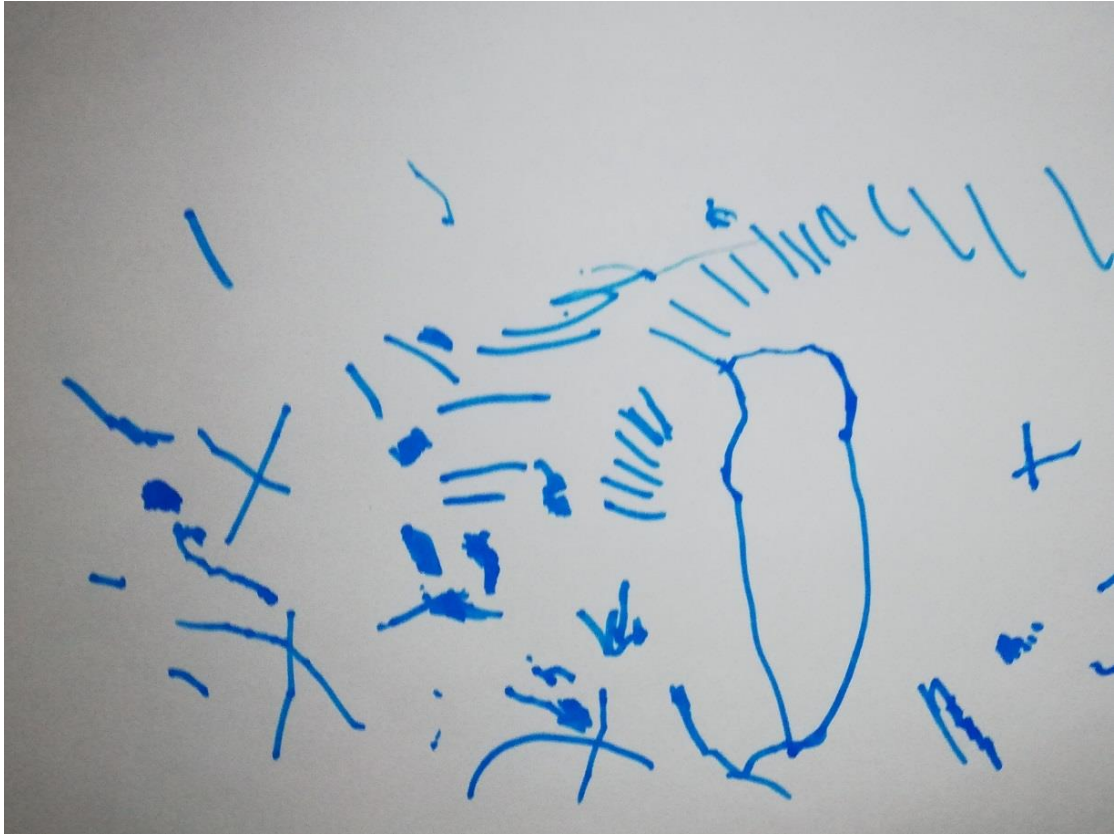
C₁₇



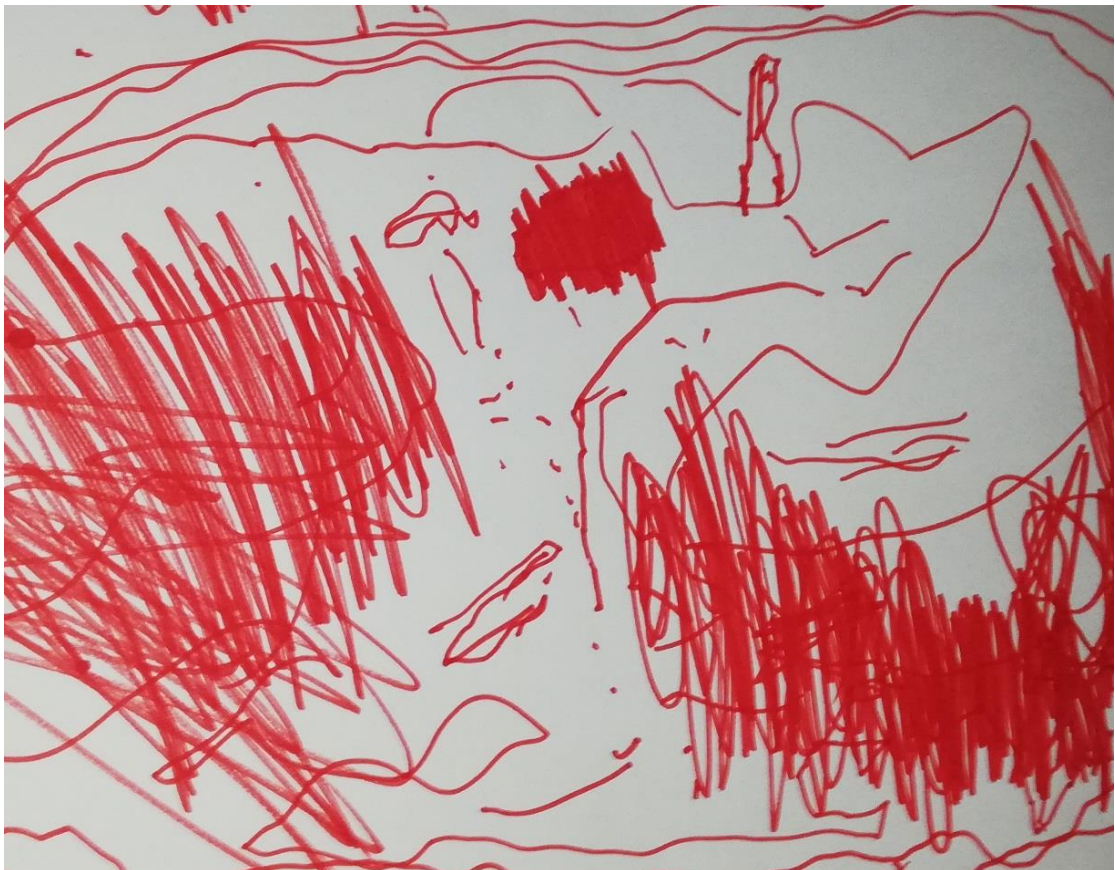
C₁₈



C₂₀



C₂₁



C₂₄



Apêndice N – Desenhos da avaliação impactual (pós intervenção pedagógica)

Nota: Associado a cada desenho encontra-se, no canto superior esquerdo, a garatuja do nome de cada criança (Apêndice M – Direitos de autor).

C₁



Elementos representados: baleia.

C₂



Elementos representados: árvore, caixa com areia.



C₃

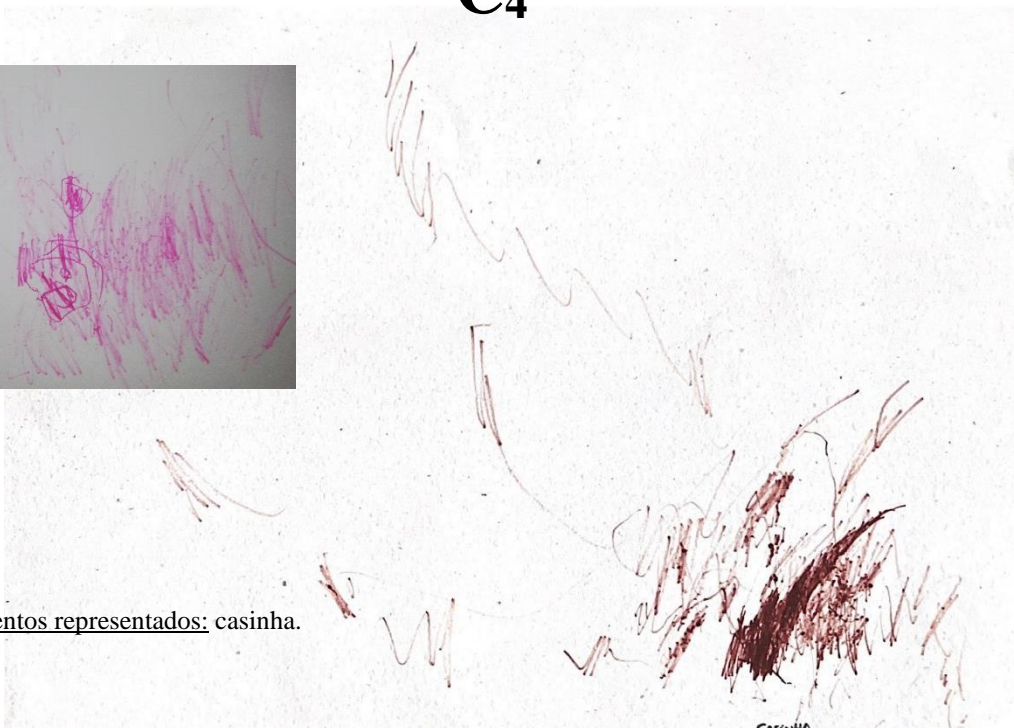


Elementos representados:
casinha, arco-íris, caixa areia,
escorrega, pneus, caixa dos
tesouros.

C₄



Elementos representados: casinha.



C5

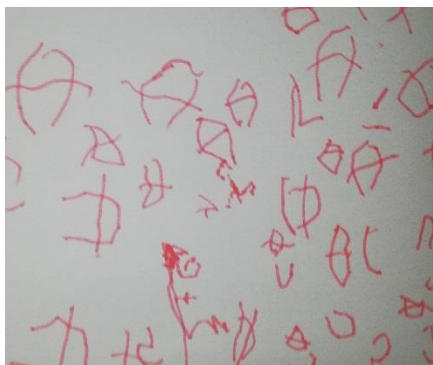


Elementos representados:
arco-íris da casinha.

C6



Elementos representados: cobra, bola, mãe.



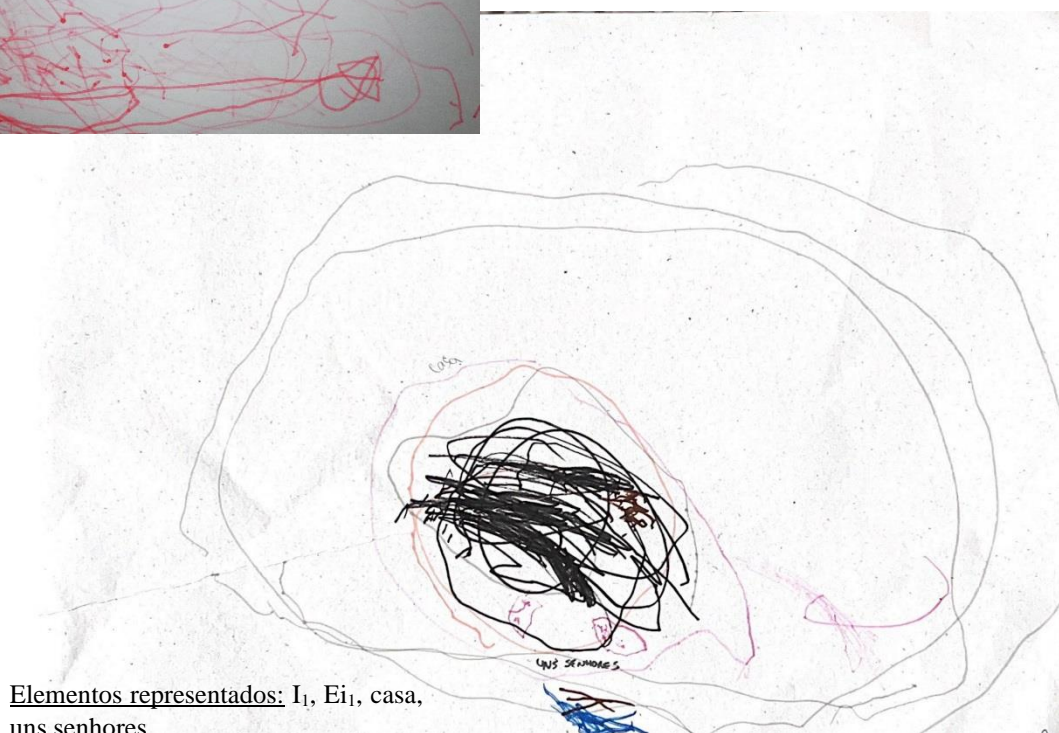
C7



Elementos representados: árvore, sol, arco-íris, I₁, Ei₁, casa, uns senhores.

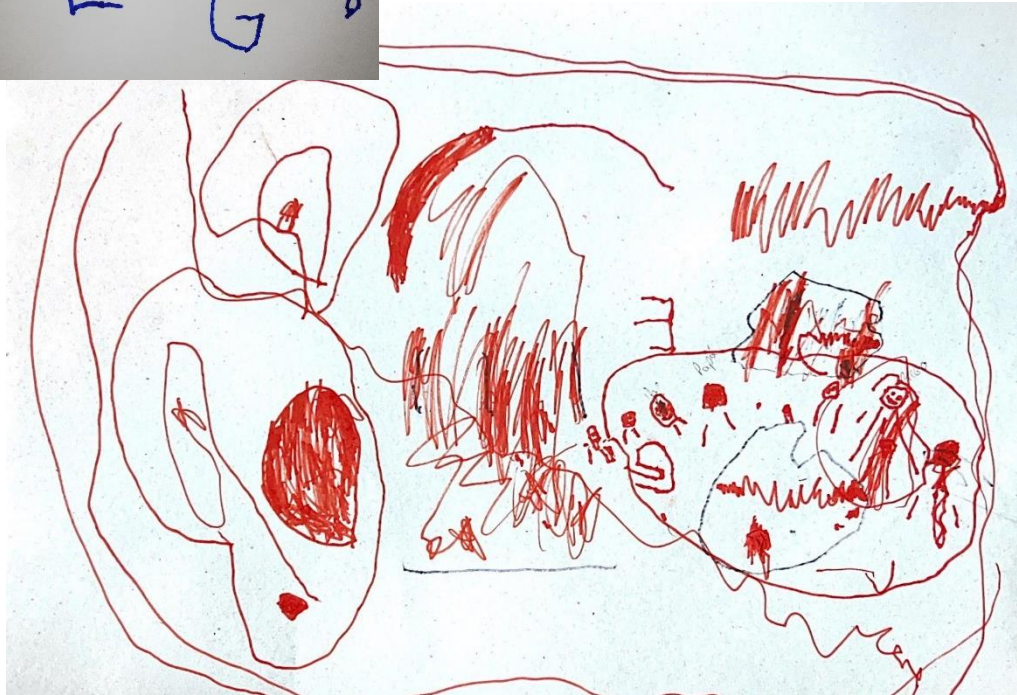
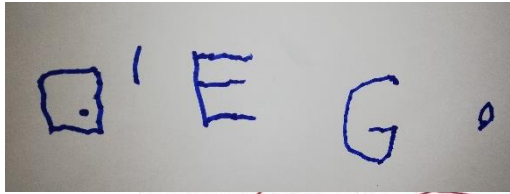


C8



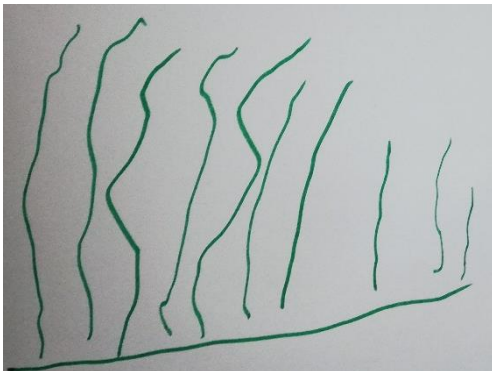
Elementos representados: I₁, Ei₁, casa, uns senhores.

C₉

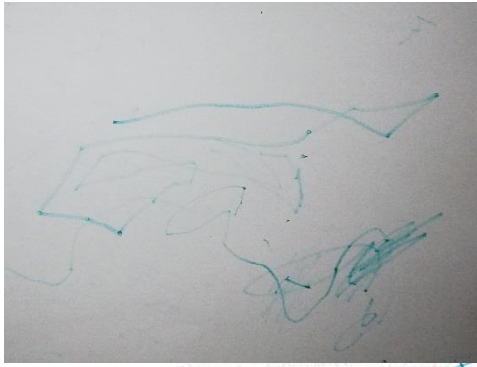


Elementos representados: o próprio, o papá.

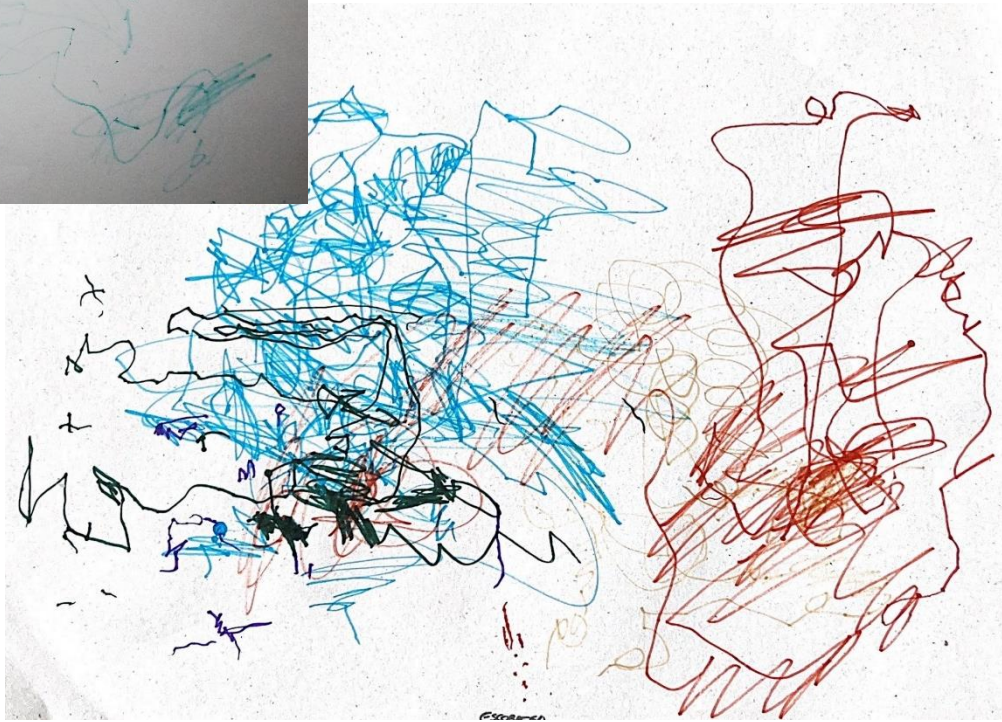
C₁₀



Elementos representados: o meu F.



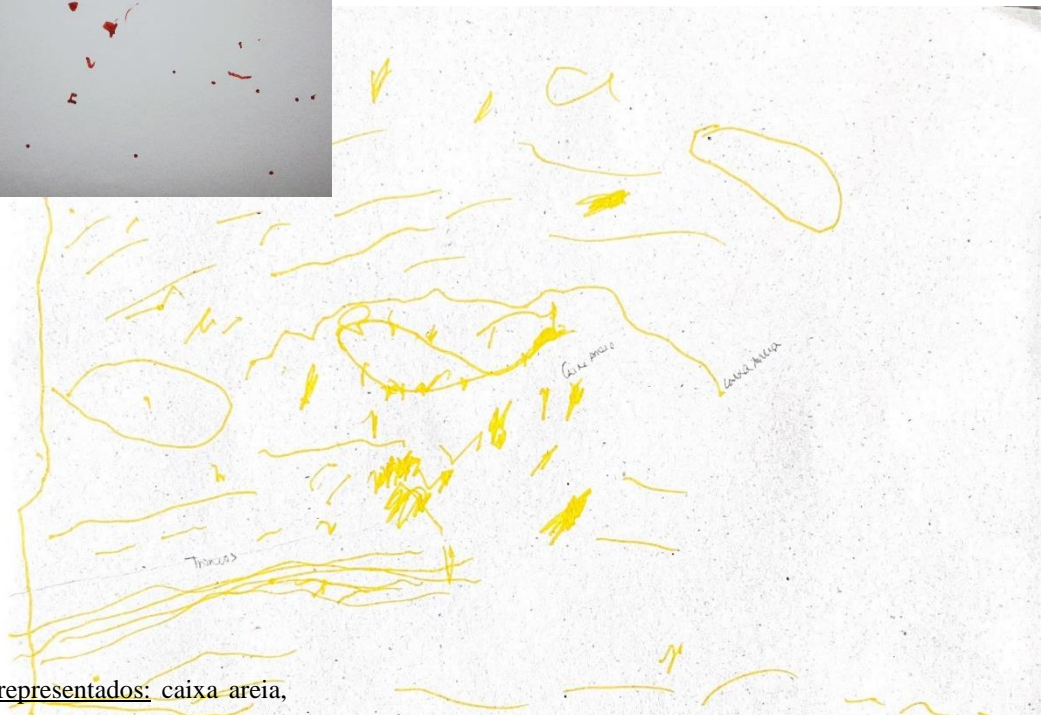
C₁₁



Elementos representados: escorrega.



C₁₂



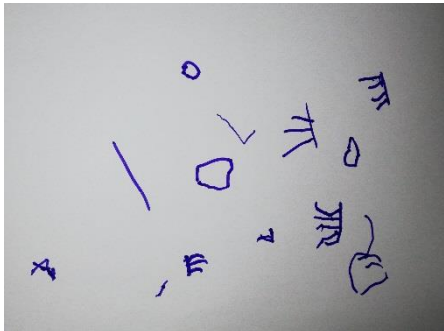
Elementos representados: caixa areia,
troncos.

C14

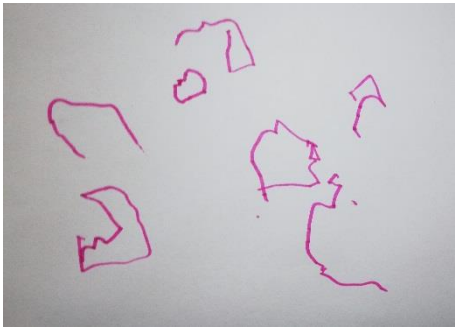


Elementos representados: cebola, sol, casinha, escorrega, arco-íris.

C15



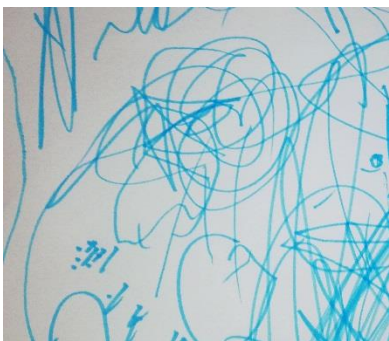
Elementos representados: árvore, caixa de tesouros.



C₁₆



Elementos representados: porta da casinha, casinha.



C₁₇



Elementos representados: pneu grande, quadrado colorido.

C18



Elementos representados: I₁, E_{i1}, A_{e1},
sol, lua.

C20



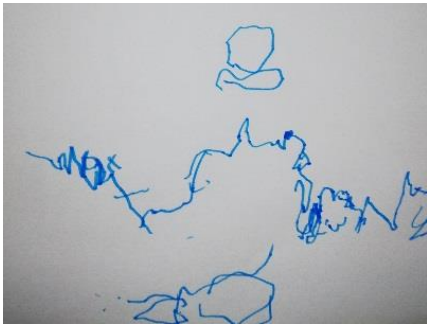
Elementos representados: letra laranja,
teias, pneu roxo.



C₂₁



Elementos representados: baleia,
baloço grande, escorrega.



C₂₄



Elementos representados: estrada,
parque, carro, casa, monstros,
escorrega, cobra.

Apêndice O – Tabela comparativa e evolutiva das produções das crianças

Análise comparativa das produções das crianças											
<u>Desenho diagnóstico</u>				<u>Desenho final</u>				<u>Conclusões</u>			
Parâmetros											
<u>Criança</u>	<u>Refere elementos que constam no EE</u>	<u>Não refere elementos que constam no EE</u>	<u>Refere elementos relativos às suas experiências</u>	<u>Elementos retratados</u>	<u>Refere elementos que constam no EE</u>	<u>Não refere elementos que constam no EE</u>	<u>Refere elementos relativos às suas experiências</u>	<u>Elementos retratados</u>	<u>Expressa noção das mudanças realizadas</u> *1	<u>Não expressa noção das mudanças realizadas</u> *2	<u>Sem resultado</u> *3
C ₁				Árvore, bola				Baleia			
C ₂				Estrada				Árvore, caixa com areia			
C ₃								Casinha, arco-íris, caixa areia, escorrega, pneus, caixa dos tesouros			

C ₄				Não mencionou				Casinha			
C ₅				Fiz cores				Arco íris da casinha			
C ₆				Peixes, a minha mãe				Cobra, bola, mamã			
C ₇				A rua				Árvore, sol, arco-íris			
C ₈								I ₁ , Ei ₁ , casa, uns senhores			
C ₉				Balão, muitos balões				O próprio, o papá			
C ₁₀				Bolas, roda de um camião				O meu F			
C ₁₁				O parque				Escorrega			

C ₁₂				O próprio, a mamã e o pai				Caixa areia, troncos			
C ₁₃				Caixa de água, balão, carro							
C ₁₄				Passarinho, lobo, canguru, baloíço				Cebola, sol, casinha, escorrega, arco-íris			
C ₁₅				Uma árvore				Árvore, caixa de tesouros			
C ₁₆								Porta da casinha, casinha			
C ₁₇				Árvore, círculo, coração com olhos				Pneu grande, quadrado colorido			

C ₁₈				Boneco, uma bola				I ₁ , Ei ₁ , Ae ₁ , sol, lua			
C ₁₉				Selva, golfinho, estrada, monstro, carro							
C ₂₀				É um trator				Letra laranja, teias, pneu roxo			
C ₂₁				É uma borboleta				Baleia, baloço grande, escorrega			
C ₂₂				Baloço, árvore							
C ₂₃				Não mencionou							

C ₂₄				Parque, roda de carro				Estrada, parque, carro, casa, monstros, escorrega, cobra			
-----------------	--	--	--	-----------------------------	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------	--	--	--

*1: Caso exista uma referência aos elementos introduzidos com o projeto.

*2: Caso não exista referência aos elementos introduzidos com o projeto.

*3: Caso não tenha sido realizada alguma das fases.

 : não realizou.

Ficha de caracterização

Identificação da Instituição Jardim de infância X		Data da observação Outubro 2021	
Identificação do espaço observado Espaço amplo, escassez de recursos, conjunto de escorrega e baloiço, algumas árvores e relva.			
Identificação do grupo observado 24 crianças na faixa etária dos 3 anos + equipa educativa			
Normalmente, o espaço é utilizado em simultâneo por quantas crianças (aproximadamente) e qual a sua faixa etária?	Quantas crianças integram o grupo observado?	Qual a faixa etária das crianças observadas?	Quantos adultos acompanham o grupo observado?
24 crianças na faixa etária dos 3 anos	24	3 anos	3 (Ei₁, Ae₁ e Aa₁)
Tempo de observação	1 mês		
Observação realizada por: I₁			

Grelha de Observação

C1. Aparência global e identidade	Pontuação*	Observações
1. O espaço de brincar no exterior possui um aspeto cuidado e agradável (e.g. decoração com cores suaves e elementos naturais, materiais organizados e acessíveis, áreas divididas de forma clara).	1	- O espaço exterior apresentava-se despido, sem materiais ou áreas organizadas.
2. O espaço apresenta uma identidade própria, que espelha características e interesses dos utilizadores e o meio em que está inserido (e.g. existência de critérios específicos para a escolha de materiais e para a organização das áreas de brincar).		0
3. O brincar nos espaços exteriores está previsto nos projetos, planos educativos e/ ou regulamento interno enquanto elemento identitário do contexto educativo.	1	- Todos os documentos oficiais analisados - Projeto Educativo e Projeto Curricular de Grupo - fazem pouca referência ao espaço exterior, bem como à sua implicação no planeamento educativo.
+ 6 =		

Classificação

percentual C1 $0,(3) \times 100 = 33, (3)\%$

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

C2. Dimensão	Pontuação*	Observações
<p>4. O espaço exterior possui uma dimensão adequada ao número de crianças que utilizam o espaço em simultâneo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O espaço exterior possui uma dimensão aproximada de ____ m². - Número de crianças que usualmente utilizam o espaço em simultâneo. _____ - Espaço disponível por criança (nº total de crianças ÷ área total) ____ 	<p>1</p>	<p>Para avaliar a dimensão do espaço imaginar 20 crianças em idade pré-escolar/creche de mãos dadas, num círculo.</p> <p>- O espaço é razoavelmente grande, No entanto, existem várias áreas interditas às crianças.</p>
<p>5. Uma área grande, sem obstáculos, está disponível para atividades em grande grupo, como corridas, dança, jogos de grupo, etc.</p>	<p>1</p>	<p>- Apesar de ser uma área de grandes dimensões, a existência de elementos não móveis, como árvores e o parque, impede que as crianças tenham um espaço totalmente livre.</p>
<p>6. Áreas mais reservadas, propiciadoras de momentos de maior intimidade e conforto estão disponíveis (e.g. abrigos, zona com almofadas, cadeira de baloiço e redes).</p>	<p>1</p>	<p>- A parte inferior do escorrega.</p>

÷ 6 =

Classificação

percentual C2 **0,5** × 100 = **50%**

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

C3. Acessibilidade	Pontuação*	Observações
<p>7. No acesso à zona de brincar no exterior existe um espaço de transição (vestíbulo ou telheiro), onde são realizadas atividades de preparação das crianças (e.g. vestir casacos e calçar galochas) e/ou brincadeiras mais resguardadas.</p> <p>- Se existir uma área de transição, assinalar as suas características: Possui um espaço para sentar _____ Possui zonas de arrumação _____ Crianças podem aceder a este espaço de forma autónoma _____</p>	<p>0</p>	<p>- Existe, somente, um toldo de recolher, que cobre a área de transição entre a sala de atividades e o espaço exterior.</p>
<p>8. A sala de atividades pertencente ao grupo observado possui acesso direto à zona de brincar no exterior ou a um espaço de transição.</p>	<p>2</p>	<p>- Possui uma porta com acesso direto ao espaço exterior.</p>
<p>9. Existem áreas de circulação amplas e bem definidas.</p>	<p>2</p>	
<p>10. Existem espaços dedicados à utilização de brinquedos com rodas, evitando-se que esta atividade prejudique outras brincadeiras paralelas.</p>	<p>0</p>	<p>- Os triciclos, bicicletas e trotinetes são utilizados em todo o espaço exterior.</p>

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

<p>11. As crianças movimentam-se livremente entre diferentes espaços (e.g. transitam entre o interior e o exterior), existindo a possibilidade de separação do grupo e o afastamento do adulto.</p>		<p>1</p>	<p>Registrar os espaços que reúnem um maior número de crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> - É dada autonomia, às crianças, para irem sozinhas à WC ou beber água. - Não existe a criação de 2 grupos de crianças: interior e exterior.
<p>12. Os espaços de arrumação dos recursos de brincar no exterior são funcionais.</p>	<p>+ ↖</p>	<p>0</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não existem recursos de brincar e, por isso, também não existem espaços de arrumação para os mesmos. Os recursos utilizados são, apenas, os que existem no interior da sala de atividades e que, algumas vezes, são colocados no EE.
<p>13. Os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças.</p>		<p>1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os recursos consideráveis - baloiço e escorrega - encontram-se aptos para as crianças.

÷ 14 =

Classificação

percentual C3 **0,43** × 100 = **43%**

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

C4. Manutenção e segurança	Pontuação*	Observações
<p>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).</p>	<p>2</p>	<p>- Completamente bem protegido.</p>
<p>15. Existem procedimentos de manutenção implementados que garantem a arrumação e limpeza de espaços e materiais.</p>	<p>2</p>	<p>- Limpeza todos os dias ao final do dia e ao longo do dia, sempre que necessário.</p>
<p>16. O espaço exterior possui áreas que oferecem proteção em situações de sol e/ou chuva (e.g. toldos, telheiros, pérgulas, árvores).</p>	<p>2</p>	<p>- Toldo de proteção solar, que não protege da chuva. - Toldo de esticar/encolher por cima da porta de acesso ao espaço exterior.</p>

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

<p>17. As crianças possuem vestuário e equipamento adequados a diferentes condições atmosféricas (e.g. no Verão têm chapéus, protetor solar e garrafas de água, no Inverno têm gorros, galochas e fatos impermeáveis).</p>	<p>1</p>	<p>- Têm chapéus, águas e casacos (que levam com a sua roupa de manhã).</p>
<p>18. As crianças são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidar do espaço (e.g. regar, plantar, arrumar).</p>	<p>0</p>	<p>- Não existem tarefas a desempenhar pelas crianças.</p>
<p>19. As regras e os limites associados ao brincar no espaço exterior são explicados às crianças e, sempre que possível, estas participam na sua definição.</p>	<p>1</p>	<p>- As regras são explicadas às crianças, no entanto, estas não participam na sua definição.</p>

÷ 12 =

Classificação

percentual C4 **0,6(6)** × 100 = **66, (6)** %

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

C5. Oportunidades de ação	Pontuação*	Observações
<p>20. O espaço exterior apresenta diferentes superfícies.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitens. Para cotar “verifica-se parcialmente” é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitens. - Devem ser consideradas apenas as superfícies que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registar a existência de outras áreas nas observações. <p>Piso de borracha X Areia _____ Erva X Gravilha _____ Casca de pinheiro _____ Betonilha/Cimento _____ Lajeado _____ Relva X Solo X Outros _____</p>	<p>2</p>	<p>- A relva não pode ser pisada.</p>
<p>21. O espaço exterior apresenta variações no relevo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar três ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos dois dos seguintes subitens. - Devem ser consideradas apenas as variações no relevo que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registar a existência de outras áreas nas observações. <p>Áreas planas X Montes _____ Declives/rampas _____ Socalcos/degraus _____ Buracos _____ Túneis _____</p>	<p>0</p>	
<p>22. O espaço exterior possui estruturas fixas ou semifixas, relacionadas com diferentes tipos de brincar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitens. - Devem apenas ser consideradas as estruturas que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registar a existência de outros estímulos nas observações. <p>Escorrega X Baloço X Esconderijo _____ Palco _____ Estrutura para trepar _____ Túnel _____ Estrutura musical _____ Barras _____ Rampas _____ Bancos _____ Mesa _____ Quadro _____ Casinha _____ Outras _____</p>	<p>0</p>	<p>Explicitar número e qualidade dos equipamentos Os equipamentos multifunções devem ser cotados em função das diferentes partes que os compõem.</p>

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

<p>23. O espaço contém zonas de brincar que incluem elementos naturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitens. - Devem apenas ser consideradas zonas que podem ser utilizadas pelas crianças e que têm um carácter permanente. Caso seja pertinente, referir a existência de outros estímulos nas observações. <p>Zona de areia ____</p> <p>Zona de terra X</p> <p>Zona de água ____</p> <p>Arbustos, flores ou hortícolas X</p> <p>Árvores (pelo menos duas) X</p> <p>Animais (e.g. jardim de borboletas, terrário, casas de pássaros, bebedouros/comedouros para pássaros, galinheiro, coelheira) ____</p> <p>Outros _____</p>		<p>1</p>	<p>Descrever dimensão aproximada das zonas existentes.</p>
<p>24. Estão disponíveis diversos objetos em quantidade e em qualidade para as crianças utilizarem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar cinco ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos quatro dos seguintes subitens. - Os materiais observados podem ter um carácter permanente ou ocasional. <p>Blocos ____</p> <p>Mangueiras/tubos _____</p> <p>Panos ou pedaços de tecido ____</p> <p>Cordas _____</p> <p>Brinquedos de areia ____</p> <p>Brinquedos de água ____</p> <p>Bolas X</p> <p>Arcos _____</p> <p>Recipientes variados (diferentes tamanhos e características) _____</p> <p>Pneus _____</p> <p>Carrinhos de mão ____</p> <p>Triciclos/Bicicletas X</p> <p>Instrumentos de medida (e.g. réguas, fitas métricas, termómetro, pluviómetro) _____</p> <p>Lupa _____</p> <p>Catálogo/ grelhas de observação de animais e plantas _____</p> <p>Materiais de escrita/desenho (e.g. canetas, giz, tintas, papel) _____</p> <p>Instrumentos musicais ____</p> <p>Outros _____</p>	<p>+</p>	<p>0</p>	<p>- As bolas e os triciclos/bicicletas são colocadas ocasionalmente.</p>

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

<p>25. Estão disponíveis materiais naturais em quantidade e em qualidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar cinco ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos quatro dos seguintes subitens. - Os materiais observados podem ter um carácter permanente ou ocasional. - Se alguns materiais naturais surgirem espontaneamente no espaço, os itens só devem ser cotados se a sua utilização for reconhecida e promovida pelos profissionais. <p>Paus X</p> <p>Água _____</p> <p>Areia _____</p> <p>Folhas _____</p> <p>Conchas _____</p> <p>Rochas _____</p> <p>Solo _____</p> <p>Pedaços de madeira _____</p> <p>Bolotas _____</p> <p>Pinhas _____</p> <p>Frutos _____</p> <p>Outros _____</p>		<p>0</p>	<p>- Os materiais naturais disponíveis são resultado das transformações que ocorrem nas árvores existentes e que, por isso, deixam cair folhas, flores ou galhos.</p>
<p>26. As crianças iniciam atividades de forma autónoma.</p>	<p>+</p>	<p>1</p>	<p>Registrar atividades mais frequentes e iniciativas desenvolvidas pelos adultos para potenciar esse tipo de atividades.</p> <p>- A iniciativa da criança é a nível da brincadeira, uma vez que, as crianças só se podem deslocar para o espaço exterior com autorização dos adultos.</p>
<p>27. O espaço oferece desafios com níveis de dificuldade distintos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, criando assim oportunidades para o confronto com o risco (e.g. zonas para trepar altas e baixas; triciclos com e sem pedais).</p>		<p>1</p>	<p>Identificar os desafios existentes.</p> <p>-Algumas bicicletas têm pedais e outras não.</p>

+ 16 =

Classificação

percentual C5 $0,3125 \times 100 = 31,25\%$

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

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

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

<p>31. O adulto propõe atividades de carácter livre (as crianças podem ou não aderir), possibilitando-se outras iniciativas paralelas.</p>		<p>0</p>	
<p>32. O adulto procura estabelecer ligações entre o que acontece no interior e no exterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2), o tempo passado no exterior deve ser entendido como um momento de continuidade educativa e não como um intervalo, em que se verifica uma interrupção da intencionalidade pedagógica. 		<p>0</p>	
<p>33. O adulto promove a autonomia da criança e a cooperação entre pares (e.g. se possível, opta por não intervir em situações de conflito, atribui responsabilidades ajustadas ao nível de desenvolvimento das crianças, estimula a realização autónoma de pequenas tarefas, como vestir casacos e calçar galochas).</p>	<p>+</p>	<p>2</p>	
<p>34. O adulto mostra entusiasmo e satisfação durante o tempo passado ao ar livre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar analisar sinais relacionados com a expressão facial, olhar, entoação de voz, etc. 		<p>1</p>	

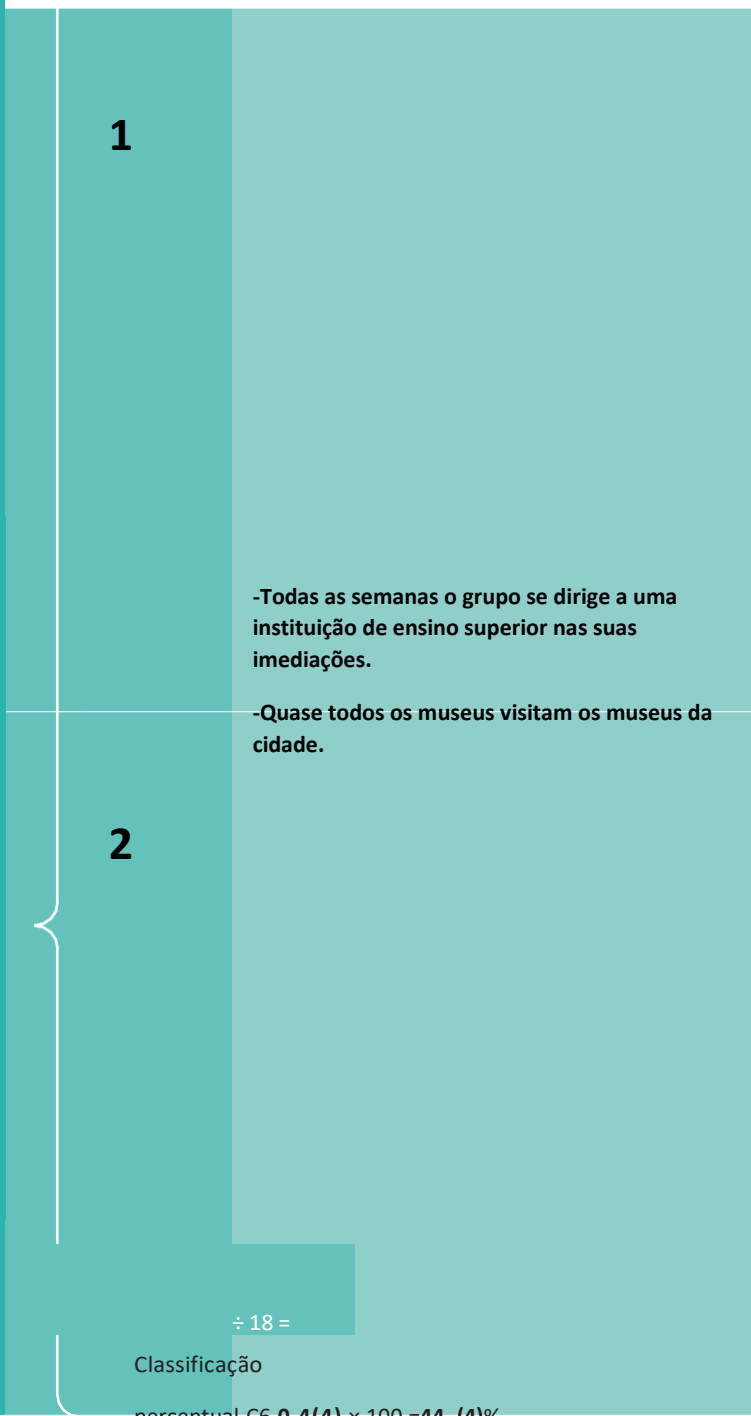
*0 - Não se verifica; 1 – Verifica-se parcialmente; 2 – Verifica-se

35. O adulto apoia e acompanha as crianças durante o brincar.

- Para cotar “verifica-se” (2), o adulto deve ter intervenções estimulantes, enriquecendo a atividade e/ou criando oportunidades de evolução da brincadeira (e.g. apoia e mostra interesse pelas descobertas das crianças, coloca questões, estimula o confronto com riscos e desafios). Ao assumir um papel de observador, recolhe informações úteis para uma intervenção pedagógica consequente.
- Para cotar “verifica-se parcialmente” (1), o adulto oscila entre um papel de vigilante do brincar e de interveniente ativo. Apesar de ter alguma intervenção exterior, a sua ação centra-se, predominantemente, no interior.
- Para cotar “não se verifica” (0), o adulto assume que o tempo para brincar no espaço exterior é um momento de intervalo, no qual este apenas supervisiona aquilo que

36. A utilização de outros espaços exteriores pertencentes à comunidade acontece com regularidade.

- Para cotar “verifica-se” (2), as saídas da instituição ocorrem pelo menos uma vez por mês.
- Para cotar “verifica-se parcialmente” (1), as saídas da instituição ocorrem de dois em dois meses.
- Para cotar “não se verifica” (0), as saídas da instituição ocorrem raramente.



-Todas as semanas o grupo se dirige a uma instituição de ensino superior nas suas imediações.

-Quase todos os museus visitam os museus da cidade.

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

Ficha de caracterização

Identificação da Instituição Jardim de infância X		Data da observação ___/___/___ De outubro de 2021 a janeiro de 2022	
Identificação do espaço observado Espaço amplo, alguns recursos naturais (árvores, troncos de madeira, caixa de areia) e não naturais (pneus, escorrega e baloiço).			
Identificação do grupo observado 24 crianças na faixa etária dos 3 anos + equipa educativa			
Normalmente, o espaço é utilizado em simultâneo por quantas crianças (aproximadamente) e qual a sua faixa etária?	Quantas crianças integram o grupo observado?	Qual a faixa etária das crianças observadas?	Quantos adultos acompanham o grupo observado?
24 crianças na faixa etária dos 3 anos	24	3 anos	3 a 4
Tempo de observação	4 meses		
Observação realizada por: I₁			

C2. Dimensão	Pontuação*	Observações
<p>4. O espaço exterior possui uma dimensão adequada ao número de crianças que utilizam o espaço em simultâneo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O espaço exterior possui uma dimensão aproximada de ____ m². - Número de crianças que usualmente utilizam o espaço em simultâneo. _____ - Espaço disponível por criança (nº total de crianças ÷ área total) ____ 	<p>1</p>	<p>Para avaliar a dimensão do espaço imaginar 20 crianças em idade pré-escolar/creche de mãos dadas, num círculo.</p> <p>- O espaço é razoavelmente grande, No entanto, existem várias áreas interditas às crianças.</p>
<p>5. Uma área grande, sem obstáculos, está disponível para atividades em grande grupo, como corridas, dança, jogos de grupo, etc.</p>	<p>1</p>	<p>- Apesar de ser uma área de grandes dimensões, a existência de elementos não móveis, como árvores e o parque, impede que as crianças tenham um espaço totalmente livre.</p>
<p>6. Áreas mais reservadas, propiciadoras de momentos de maior intimidade e conforto estão disponíveis (e.g. abrigos, zona com almofadas, cadeira de baloiço e redes).</p>	<p>2</p>	<p>- Estas áreas abrangem a casinha (construída no decorrer da investigação), a parte inferior do escorrega e o barco de balanço.</p>

÷ 6 =

Classificação

percentual C2 **0,(6) × 100 = 66,(6)%**

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

C3. Acessibilidade	Pontuação*	Observações
<p>7. No acesso à zona de brincar no exterior existe um espaço de transição (vestíbulo ou telheiro), onde são realizadas atividades de preparação das crianças (e.g. vestir casacos e calçar galochas) e/ou brincadeiras mais resguardadas.</p> <p>- Se existir uma área de transição, assinalar as suas características: Possui um espaço para sentar _____ Possui zonas de arrumação _____ Crianças podem aceder a este espaço de forma autónoma _____</p>	<p>0</p>	<p>- Existe, somente, um toldo de recolher, que cobre a área de transição entre a sala de atividades e o espaço exterior.</p>
<p>8. A sala de atividades pertencente ao grupo observado possui acesso direto à zona de brincar no exterior ou a um espaço de transição.</p>	<p>2</p>	<p>- Possui uma porta com acesso direto ao espaço exterior.</p>
<p>9. Existem áreas de circulação amplas e bem definidas.</p>	<p>2</p>	
<p>10. Existem espaços dedicados à utilização de brinquedos com rodas, evitando-se que esta atividade prejudique outras brincadeiras paralelas.</p>	<p>0</p>	<p>- Os triciclos, bicicletas e trotinetes são utilizados em todo o espaço exterior.</p>

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

<p>11. As crianças movimentam-se livremente entre diferentes espaços (e.g. transitam entre o interior e o exterior), existindo a possibilidade de separação do grupo e o afastamento do adulto.</p>		<p>1</p>	<p>Registrar os espaços que reúnem um maior número de crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> - É dada autonomia, às crianças, para irem sozinhas à WC ou beber água. - Não existe a criação de 2 grupos de crianças: interior e exterior.
<p>12. Os espaços de arrumação dos recursos de brincar no exterior são funcionais.</p>	<p>+</p>	<p>1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os recursos existentes encontram-se organizados no Baú dos tesouros, no entanto, este é de difícil movimentação pelas crianças.
<p>13. Os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças.</p>		<p>2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os recursos do espaço exterior são para as crianças, pelo que todos se encontram com fácil acessibilidade.

÷ 14 =

Classificação

percentual C3 $0,57 \times 100 = 57\%$

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

C4. Manutenção e segurança	Pontuação*	Observações
<p>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).</p>	<p>2</p>	<p>- Completamente bem protegido.</p>
<p>15. Existem procedimentos de manutenção implementados que garantem a arrumação e limpeza de espaços e materiais.</p>	<p>2</p>	<p>- Limpeza todos os dias ao final do dia e ao longo do dia, sempre que necessário.</p>
<p>16. O espaço exterior possui áreas que oferecem proteção em situações de sol e/ou chuva (e.g. toldos, telheiros, pérgulas, árvores).</p>	<p>2</p>	<p>- Toldo de proteção solar, que não protege da chuva. - Toldo de esticar/encolher por cima da porta de acesso ao espaço exterior.</p>

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

<p>17. As crianças possuem vestuário e equipamento adequados a diferentes condições atmosféricas (e.g. no Verão têm chapéus, protetor solar e garrafas de água, no Inverno têm gorros, galochas e fatos impermeáveis).</p>	<p>1</p>	<p>- Têm chapéus, águas e casacos (que levam com a sua roupa de manhã).</p>
<p>18. As crianças são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidar do espaço (e.g. regar, plantar, arrumar).</p>	<p>1</p>	<p>-Somente no arrumar dos materiais do espaço.</p>
<p>19. As regras e os limites associados ao brincar no espaço exterior são explicados às crianças e, sempre que possível, estas participam na sua definição.</p>	<p>2</p>	<p>- Por exemplo, a utilização da caixa de areia, implica que as crianças não tirem a areia lá de dentro e que, caso o façam, tenham de limpar.</p>

÷ 12 =

Classificação

percentual C4 **0,8(3)** × 100 = **83, (3)** %

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

C5. Oportunidades de ação	Pontuação*	Observações
<p>20. O espaço exterior apresenta diferentes superfícies.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitens. Para cotar “verifica-se parcialmente” é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitens. - Devem ser consideradas apenas as superfícies que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registar a existência de outras áreas nas observações. <p>Piso de borracha X Areia _____ Erva X Gravilha _____ Casca de pinheiro _____ Betonilha/Cimento _____ Lajeado _____ Relva X Solo X Outros _____</p>	<p>2</p>	<p>- A relva não pode ser pisada.</p>
<p>21. O espaço exterior apresenta variações no relevo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar três ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos dois dos seguintes subitens. - Devem ser consideradas apenas as variações no relevo que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registar a existência de outras áreas nas observações. <p>Áreas planas X Montes _____ Declives/rampas _____ Socalcos/degraus _____ Buracos _____ Túneis _____</p>	<p>0</p>	
<p>22. O espaço exterior possui estruturas fixas ou semifixas, relacionadas com diferentes tipos de brincar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitens. - Devem apenas ser consideradas as estruturas que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registar a existência de outros estímulos nas observações. <p>Escorrega X Baloço X Esconderijo _____ Palco _____ Estrutura para trepar _____ Túnel _____ Estrutura musical X Barras _____ Rampas _____ Bancos X Mesa _____ Quadro _____ Casinha X Outras X</p>	<p>2</p>	<p>Explicitar número e qualidade dos equipamentos Os equipamentos multifunções devem ser cotados em função das diferentes partes que os compõem.</p>

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

<p>23. O espaço contém zonas de brincar que incluem elementos naturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitens. - Devem apenas ser consideradas zonas que podem ser utilizadas pelas crianças e que têm um carácter permanente. Caso seja pertinente, referir a existência de outros estímulos nas observações. <p>Zona de areia X Zona de terra X Zona de água _____</p> <p>Arbustos, flores ou hortícolas X Árvores (pelo menos duas) X</p> <p>Animais (e.g. jardim de borboletas, terrário, casas de pássaros, bebedouros/comedouros para pássaros, galinheiro, coelheira) _____</p> <p>Outros _____</p>	<p>2</p>	<p>Descrever dimensão aproximada das zonas existentes.</p>
<p>24. Estão disponíveis diversos objetos em quantidade e em qualidade para as crianças utilizarem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar cinco ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos quatro dos seguintes subitens. - Os materiais observados podem ter um carácter permanente ou ocasional. <p>Blocos X Mangueiras/tubos X Panos ou pedaços de tecido X Cordas _____</p> <p>Brinquedos de areia X Brinquedos de água _____</p> <p>Bolas X Arcos _____</p> <p>Recipientes variados (diferentes tamanhos e características) X Pneus X Carrinhos de mão _____</p> <p>Triciclos/Bicicletas X</p> <p>Instrumentos de medida (e.g. réguas, fitas métricas, termómetro, pluviómetro) _____</p> <p>Lupa _____</p> <p>Catálogo/ grelhas de observação de animais e plantas _____</p> <p>Materiais de escrita/desenho (e.g. canetas, giz, tintas, papel) _____</p> <p>Instrumentos musicais _____</p> <p>Outros _____</p>	<p>+ {</p> <p>2</p>	<p>- A grande maioria dos elementos encontra-se presente no Baú dos tesouros.</p>

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

<p>25. Estão disponíveis materiais naturais em quantidade e em qualidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar cinco ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos quatro dos seguintes subitens. - Os materiais observados podem ter um carácter permanente ou ocasional. - Se alguns materiais naturais surgirem espontaneamente no espaço, os itens só devem ser cotados se a sua utilização for reconhecida e promovida pelos profissionais. <p>Paus X</p> <p>Água ____</p> <p>Areia X</p> <p>Folhas ____</p> <p>Conchas X</p> <p>Rochas ____</p> <p>Solo ____</p> <p>Pedaços de madeira X</p> <p>Bolotas ____</p> <p>Pinhas X</p> <p>Frutos ____</p> <p>Outros ____</p>		<p>2</p>	<p>- Estes materiais foram levados para o espaço exterior, não se encontravam lá.</p> <p>- No entanto, considera-se que poderiam ser em maior quantidade.</p>
<p>26. As crianças iniciam atividades de forma autónoma.</p>	<p>+</p>	<p>1</p>	<p>Registrar atividades mais frequentes e iniciativas desenvolvidas pelos adultos para potenciar esse tipo de atividades.</p> <p>- A iniciativa da criança é a nível da brincadeira, uma vez que, as crianças só se podem deslocar para o espaço exterior com autorização dos adultos.</p>
<p>27. O espaço oferece desafios com níveis de dificuldade distintos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, criando assim oportunidades para o confronto com o risco (e.g. zonas para trepar altas e baixas; triciclos com e sem pedais).</p>		<p>1</p>	<p>Identificar os desafios existentes.</p> <p>-As fitas servem para as crianças saltarem e alcançarem-nas; os pneus implicam que tenham destreza física; algumas bicicletas têm pedais e outras não; os troncos foram colocados com uma distância significativa para causar dificuldade.</p>

÷ 16 =

Classificação

percentual C5 $0,75 \times 100 = 75 \%$

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

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

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

<p>31. O adulto propõe atividades de carácter livre (as crianças podem ou não aderir), possibilitando-se outras iniciativas paralelas.</p>		<p>0</p>	
<p>32. O adulto procura estabelecer ligações entre o que acontece no interior e no exterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar “verifica-se” (2), o tempo passado no exterior deve ser entendido como um momento de continuidade educativa e não como um intervalo, em que se verifica uma interrupção da intencionalidade pedagógica. 		<p>0</p>	
<p>33. O adulto promove a autonomia da criança e a cooperação entre pares (e.g. se possível, opta por não intervir em situações de conflito, atribui responsabilidades ajustadas ao nível de desenvolvimento das crianças, estimula a realização autónoma de pequenas tarefas, como vestir casacos e calçar galochas).</p>	<p>+</p>	<p>2</p>	
<p>34. O adulto mostra entusiasmo e satisfação durante o tempo passado ao ar livre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cotar analisar sinais relacionados com a expressão facial, olhar, entoação de voz, etc. 		<p>2</p>	

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

35. O adulto apoia e acompanha as crianças durante o brincar.

- Para cotar “verifica-se” (2), o adulto deve ter intervenções estimulantes, enriquecendo a atividade e/ou criando oportunidades de evolução da brincadeira (e.g. apoia e mostra interesse pelas descobertas das crianças, coloca questões, estimula o confronto com riscos e desafios). Ao assumir um papel de observador, recolhe informações úteis para uma intervenção pedagógica consequente.

- Para cotar “verifica-se parcialmente” (1), o adulto oscila entre um papel de vigilante do brincar e de interveniente ativo. Apesar de ter alguma intervenção exterior, a sua ação centra-se, predominantemente, no interior.

- Para cotar “não se verifica” (0), o adulto assume que o tempo para brincar no espaço exterior é um momento de intervalo, no qual este apenas supervisiona aquilo que

1

36. A utilização de outros espaços exteriores pertencentes à comunidade acontece com regularidade.

- Para cotar “verifica-se” (2), as saídas da instituição ocorrem pelo menos uma vez por mês.

- Para cotar “verifica-se parcialmente” (1), as saídas da instituição ocorrem de dois em dois meses.

- Para cotar “não se verifica” (0), as saídas da instituição ocorrem raramente.

-Todas as semanas o grupo se dirige a uma instituição de ensino superior nas suas imediações.

-Quase todos os museus visitam os museus da cidade.

2

÷ 18 =

Classificação

percentual $C6 \ 0,5(5) \times 100 = 55, (5)\%$



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

ANEXOS

Anexo I – Instrumento de observação GO-Exterior

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

Grelha de observação

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

Classificação

percentual C1 ____ × 100 = ____ %

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

C2. Dimensão	Pontuação*	Observações
<p>4. O espaço exterior possui uma dimensão adequada ao número de crianças que utilizam o espaço em simultâneo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O espaço exterior possui uma dimensão aproximada de ____ m². - Número de crianças que usualmente utilizam o espaço em simultâneo. _____ - Espaço disponível por criança (nº total de crianças ÷ área total) _____ 		<p>Para avaliar a dimensão do espaço imaginar 20 crianças em idade pré-escolar/creche de mãos dadas, num círculo.</p>
<p>5. Uma área grande, sem obstáculos, está disponível para atividades em grande grupo, como corridas, dança, jogos de grupo, etc.</p>	+	
<p>6. Áreas mais reservadas, propiciadoras de momentos de maior intimidade e conforto estão disponíveis (e.g. abrigos, zona com almofadas, cadeira de baloiço e redes).</p>		
÷ 6 =		
Classificação		
percentual C2 _____ × 100 = _____ %		

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

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

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

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

÷ 14 =

Classificação

percentual C3 _____ × 100 = _____ %

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

C4. Manutenção e segurança	Pontuação*	Observações
<p>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).</p>		
<p>15. Existem procedimentos de manutenção implementados que garantem a arrumação e limpeza de espaços e materiais.</p>	+	
<p>16. O espaço exterior possui áreas que oferecem proteção em situações de sol e/ou chuva (e.g. toldos, telheiros, pérgulas, árvores).</p>		

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

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

÷ 12 =

Classificação

percentual C4 ____ × 100 = ____ %

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



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

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

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

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

25. Estão disponíveis materiais naturais em quantidade e em qualidade.

- Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar cinco ou mais dos seguintes subitens.
- Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos quatro dos seguintes subitens.
- Os materiais observados podem ter um carácter permanente ou ocasional.
- Se alguns materiais naturais surgirem espontaneamente no espaço, os itens só devem ser cotados se a sua utilização for reconhecida e promovida pelos profissionais.

Paus _____
 Água _____
 Areia _____
 Folhas _____
 Conchas _____
 Rochas _____
 Solo _____
 Pedacos de madeira _____
 Bolotas _____
 Pinhas _____
 Frutos _____
 Outros _____

26. As crianças iniciam atividades de forma autónoma.

+

Registrar atividades mais frequentes e iniciativas desenvolvidas pelos adultos para potenciar esse tipo de atividades.

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).

Identificar os desafios existentes.

÷ 16 =

Classificação

percentual C5 _____ × 100 = _____ %

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

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

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

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

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

35. O adulto apoia e acompanha as crianças durante o brincar.

- Para cotar “verifica-se” (2), o adulto deve ter intervenções estimulantes, enriquecendo a atividade e/ou criando oportunidades de evolução da brincadeira (e.g. apoia e mostra interesse pelas descobertas das crianças, coloca questões, estimula o confronto com riscos e desafios). Ao assumir um papel de observador, recolhe informações úteis para uma intervenção pedagógica consequente.
- Para cotar “verifica-se parcialmente” (1), o adulto oscila entre um papel de vigilante do brincar e de interveniente ativo. Apesar de ter alguma intervenção no exterior, a sua ação centra-se, predominantemente, no interior.
- Para cotar “não se verifica” (0), o adulto assume que o tempo para brincar no espaço exterior é um momento de intervalo, no qual este apenas supervisiona aquilo que acontece, no sentido de evitar acidentes.

36. A utilização de outros espaços exteriores pertencentes à comunidade acontece com regularidade.

- Para cotar “verifica-se” (2), as saídas da instituição ocorrem pelo menos uma vez por mês.
- Para cotar “verifica-se parcialmente” (1), as saídas da instituição ocorrem de dois em dois meses.
- Para cotar “não se verifica” (0), as saídas da instituição ocorrem raramente.

+

÷ 18 =

Classificação

percentual C6 _____ × 100 = _____ %

Classificação percentual global > **50%** - O espaço apresenta alguns aspetos em que são possíveis e desejáveis melhorias e/ou parece corresponder muito bem ao que se espera de uma organização rica e diversificada.