

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Mestrado

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final: Vamos Brincar Lá Fora

Sara Inês Gomes Dos Santos

Coimbra, 2017

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Sara Inês Gomes Dos Santos

Relatório Final: Vamos Brincar Lá Fora

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da
Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof.^a Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof.^a Doutora Anabela Ramalho

Orientadora: Prof.^a Doutora Vera do Vale

Setembro, 2017

Agradecimentos

Início os agradecimentos, como não poderia deixar de ser, pela minha família, pais e irmão, que contribuíram para que crescesse no seio de uma família saudável e feliz, contribuindo para que me tornasse na mulher realizada que sou hoje.

Contudo, quero deixar um agradecimento especial à minha mãe, que sempre foi a minha melhor amiga, companheira, confidente, que me deu sempre um apoio incondicional a todos os níveis, foi sempre a minha maior força e nunca deixou de acreditar em mim. Sem ela nada disto seria possível. Não há palavras suficientes para traduzir tamanha gratidão.

Ao meu namorado, Rafael Marques, pela paciência e dedicação que sempre teve comigo ao longo desta fase. Pelos momentos que poderíamos ter aproveitado juntos e que acabamos por abdicar em prol de um futuro melhor.

Aos meus avós, que apesar de já não estarem entre nós, sei que sempre olharam por mim, e que certamente estarão felizes com esta minha conquista. Continuam presentes na minha vida, e a dar-me forças para lutar pelos meus sonhos.

Às minhas colegas de curso, Ana Filipa Carvalho, Ana Rita Mendonça, Vanessa Ferreira. Muito obrigada, por todo o apoio, amizade e momentos que vivemos juntas. E, em especial à minha colega Vanessa Augusto, com quem trabalhei em par de estágio ao longo deste mestrado. Foram sem dúvida tempos muito difíceis, trabalhosos e cansativos. Mas além de tudo, muito gratificantes. Agradeço os nossos caminhos se terem cruzado. Foi uma mais valia para a minha formação.

À Doutora Vera do Vale, não só pela orientação e partilha de saberes, como também pelas palavras de conforto e pela total ajuda e disponibilidade ao longo deste percurso académico.

Agradeço muito ao centro de estágio. A toda a comunidade educativa e ao grupo da sala um, pela forma como nos receberam e pelos momentos que passamos juntos. Em especial à educadora cooperante, que se dedicou sempre a cem por cento,

despendendo de muito tempo da sua vida pessoal, para nos dar o apoio necessário. Foi sem duvida alguma, uma peça fundamental na minha formação.

A todos os professores do Mestrado em Educação Pré-escolar, que deram o seu contributo na partilha de saberes e que me apoiaram enquanto mestranda.

Por fim, agradeço também a todos aqueles que não foram aqui referidos por qualquer esquecimento meu. Sem toda esta ajuda seria muito difícil alcançar com sucesso este momento tão ansiado e marcante da minha vida.

A todos, um grande bem-haja.

Título: Vamos Brincar Lá Fora

Resumo: O presente relatório surge no âmbito Unidade Curricular de Prática Educativa, do mestrado em Educação Pré-escolar.

Neste relatório, fundamenta-se, descreve-se e analisa-se, o projeto de intervenção pedagógica, desenvolvido em contexto de jardim de infância, com a finalidade de transformar este espaço, num local potenciador de aprendizagens, através de desafios que vão surgindo na exploração e brincadeira livres.

A temática do projeto surgiu da identificação de diversos problemas relacionados com o espaço exterior desta instituição e da necessidade de os colmatar, na expectativa de proporcionar um ambiente mais rico e diversificado para estas crianças.

A metodologia utilizada para realizar esta intervenção, foi a metodologia de trabalho por projeto, e as necessidades e iniciativas das crianças foram sempre os “motores” deste projeto.

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

Palavras-chave: Crianças; Jardim-de-Infância; Brincar; Espaço Exterior; Trabalho por projeto.

Title: Lets Play Outside

Abstract: This report covers the scope of the curricular unit of pedagogical practice in the Masters in Pre-School Education.

This report, the pedagogical intervention project, using a preschool context, is based on, described and analyzed, with the purpose of transforming this space, into a place that fosters learning, through challenges and free play.

The theme of the project came from identifying several problems related to the institution and the necessity to provide a richer and more diverse environment for these children.

The methodology used to develop this project, was how the work was carried out always keeping in mind that the needs and initiatives for the children were always the “engines” of the project.

The strategies for pedagogical intervention were to meet the needs of the children and the space, suggestions from the group encouraged the exchange of ideas and work.

All these aspects created a favourable work environment, which allowed it to be transformed into a rich and diverse space, enhancing the challenges for these children.

Keywords: Children; Kindergarten; Play; Outdoor; Project work.

Índice

INTRODUÇÃO	1
I - CONTEXTUALIZAÇÃO EDUCATIVA.....	5
1.1. A Instituição e o Meio Envolverte.....	7
1.2. Caracterização do grupo.....	8
1.3. Organização do Espaço e Material.....	9
1.4. As Interações.....	11
II - IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	15
2.1. Conceção de Trabalho de Projeto.....	17
2.2. Finalidades Do Projeto.....	19
2.3. A Importância de Brincar ao Ar livre.....	20
2.4. Fases do Projeto.....	22
2.4.1. Fase I - Definição do Problema	22
2.4.2. Fase II- Planificação	26
2.4.3. Fase III- Execução	28
Foguetão.....	29
Flores.....	32
Cadeiras.....	34
Carro	36
Parede de Música	39
Canteiro Rã	41
Balança.....	42
2.4.4. Fase IV - Divulgação/ Avaliação.....	44
2.5. Análise da entrevista à Educadora Cooperante	48
III - CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
APÊNDICES.....	63
Apêndice 1 - Fotografias	65
Apêndice 2 - Documentos	92

Abreviaturas

JI - Jardim de Infância.

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

NEE - Necessidades Educativas Especiais.

ELI - Equipas Locais de Intervenção.

INTRODUÇÃO

Em Portugal, à imagem do que acontece noutros países ocidentais, as crianças frequentam contextos educativos cada vez mais cedo. Contudo, na sua grande maioria as Creches e Jardins de Infância, organizam o tempo e o espaço muito direcionados aos espaços interiores das instituições. Assim, as crianças, acabam por passar longos períodos de tempo em salas de atividades, privadas de estímulos e experiências que lhes poderiam ser oferecidas pelo ambiente natural. Comprometendo o seu desenvolvimento motor, cognitivo e emocional.

O potencial educativo do brincar ao ar livre, acaba por ser desvalorizado pelos profissionais de educação de infância, que optam por ocupar as crianças com atividades estruturadas e controladas por um adulto dentro de uma sala.

O presente relatório foi redigido no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Educativa, inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra e vai ao encontro desta realidade atual, que foi verificada no centro de estágio em que desenvolvemos a prática educativa e tem como pressuposto, relatar experiências vividas, aprendizagens e evoluções realizadas durante o projeto de intervenção pedagógica realizada em contexto de educação Pré-Escolar.

Ao longo deste relato é realizado, o cruzamento entre as atividades desenvolvidas durante a minha intervenção educativa e o ponto de vista de diversos autores especialistas nesta área do conhecimento.

Como mencionei inicialmente o presente relatório é o reflexo do estágio desenvolvido ao longo de vários meses e está dividido em três capítulos fundamentais. Sendo um primeiro capítulo destinado à Contextualização Educativa. O segundo capítulo refere-se ao Projeto de intervenção que realizei, respetivas fases e análise dos dados. Por sua vez, o terceiro e último capítulo, refere-se às conclusões retiradas do projeto de intervenção que foi realizado

O projeto adquiriu o título “Lá fora”, tendo em conta a natureza da sua intervenção e foi desenvolvido através da metodologia de Trabalho de Projeto.

Após a identificação da realidade referida anteriormente e de outro fatores, que serão explanados no decorrer do trabalho, surgiu a necessidade de criar novos

espaços no contexto exterior do Jardim de Infância. Assim sendo, e indo ao encontro dos interesses das crianças, para além do tema geral já nomeado, surgiu a questão-problema: “O que podemos mudar lá fora?”.

Após encontrar respostas a esta questão, iniciou-se o projeto de intervenção com vista a enriquecer este espaço. As atividades relacionadas com esta temática decorreram assentes em planificações estruturadas, mas flexíveis, visando sempre o papel ativo que a criança desempenha na sua aprendizagem.

I - CONTEXTUALIZAÇÃO EDUCATIVA

1.1. A Instituição e o Meio Envolve

A instituição em que desenvolvi a minha ação educativa pertence à rede pública de educação pré-escolar, está integrada num Agrupamento de Escolas e está situado em contexto urbano. Estava dimensionada para cinquenta crianças, dos 3 aos 6 anos de idade. É um JI com bons acessos, quer a nível de infraestruturas quer a nível da rede de transportes públicos. E encontra-se nas proximidades de vários pontos de interesse, quer cultural, quer recreativo ou mesmo desportivo.

No que diz respeito à equipa, esta era constituída por duas educadoras pertencentes ao quadro de agrupamento, sendo que uma delas exercia funções de coordenadora do departamento; uma educadora de ensino especial que visita o jardim algumas horas por semana; três assistentes operacionais do quadro da Câmara Municipal; uma assistente operacional que se encontra a fazer um POC¹. Existia ainda, uma empresa que fornece os almoços, do qual fazem parte três assistentes que davam apoio às crianças no momento das refeições. Todos estes membros estabeleciam uma relação aprazível e acolhedora, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento de todas as crianças e adultos, pois é num ambiente acolhedor em que se criam relações de amizade, respeito e confiança. Por esta razão, esta interação era benéfica para toda a comunidade educativa.

É de destacar que, como referem Hohmann e Weikart (2009: 130), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo”.

Para uma melhor compreensão do contexto onde desenvolvi o meu estágio, faço de seguida uma caracterização dos elementos que o compunham, tais como, o espaço e interações que nele se estabeleciam.

¹ POC- Programa Ocupacional de Emprego.

1.2. Caracterização do grupo

O grupo era constituído por 20 crianças, 9 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

À data da minha intervenção, o grupo encontrava-se bem inserido no espaço e na rotina educativa e evidenciava uma boa autonomia nas atividades diárias. Observava-se nos elementos que integravam o grupo, interesse e empenho nas atividades desenvolvidas e no âmbito das diferentes áreas curriculares, para além de uma elevada receptividade a novos desafios.

As crianças revelaram possuir boas capacidades de comunicação e de intervenção no seio do grupo. Apesar de se estar perante um grupo heterogéneo, com os elementos do grupo a apresentar competências diferenciadas que advêm de diferentes percursos realizados, registava-se já uma boa coesão de grupo, observando-se no dia a dia relacionamentos de cooperação e de ajuda mútua. Quase todos os elementos apresentavam níveis elevados de bem-estar e de implicação nas atividades e todos evidenciavam usufruir bem da sua permanência no JI.

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, compreendi que toda esta diversidade de características, ou seja, que a heterogeneidade do grupo possa facilitar o desenvolvimento das crianças, pelo facto de se criar uma interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversificados, criando-se assim a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista (Silva et al., 1997).

Uma criança do grupo estava sinalizada com necessidades educativas especiais (NEE), usufruindo de medida de apoio educativo personalizado, prestado, em dois tempos letivos semanais, para além do apoio de terapeuta da fala, prestado semanalmente no Jardim de Infância, tendo em conta que o princípio da integração de crianças com NEE em classes regulares tem subjacente o direito que têm a uma vida tão normal quanto possível (Madureira & Leite, 2003).

1.3. Organização do Espaço e Material

As instalações deste Jardim de Infância eram relativamente recentes e possuíam áreas amplas e boas condições.

A Sala de atividades do grupo um, onde desenvolvi este projeto, era uma sala bem iluminada, com janelas grandes, o que permite às crianças o visionamento do exterior. Possuía placares onde eram afixados alguns trabalhos das crianças, o que se considera bastante importante, no sentido de dar a conhecer as produções das crianças e contribuir para a construção de autoestima. Esta exposição constitui-se como um meio de motivação e orgulho para as crianças, pois ao observarem os seus trabalhos sentem-se mais enriquecidas e valorizadas, permitindo assim um incentivo para a realização de novas propostas de atividades para além de permitir ainda que toda a família e a comunidade entrem em contacto com o que vai sendo realizado pelas crianças. Tal como referem Silva et al., (1997: 22), devemos “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”.

Era uma sala que dispunha de boas características tanto a nível material como organizativo, o que favorece o desenvolvimento das capacidades das crianças a diversos níveis, tais como, cognitivo, psicomotor, afetivo e social, privilegiando a sua criatividade espontânea e lúdica e estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar.

Desde o início do ano mesmo em contexto de observação eu e a minha colega de estagio desenvolvemos alguns materiais e fomos colocando novos materiais à disposição das crianças, uma vez que, para lhes proporcionar oportunidades de aprendizagem pela ação, é fundamental que os espaços sejam devidamente equipados, escolhendo materiais que obedçam a critérios de seleção tais como “a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 1997: 38).

Tendo em conta que o espaço se deve ajustar às necessidades de cada criança, de modo a que esta se mova livremente, explore, resolva problemas e que fale sem

delimitações daquilo que faz, este estava organizado por forma a ser seguro, limpo e que suscite a implicação das crianças nas atividades (Hohmann& Weikart, 2009). Como sugerem os autores (idem), para estimular diferentes tipos de diversão, é necessário organizar o espaço por áreas de interesse, pois esta disposição faz com que as crianças desenvolvam a iniciativa, a autonomia e estabeleçam relações sociais. Assim estavam identificadas as áreas da sala, de modo a apresentar-se como um espaço gerador de oportunidades educativas de natureza diversificada.

O espaço e materiais da sala de atividades estavam organizados pelas seguintes áreas que pretendem ser centros de aprendizagem, associados a diferentes domínios curriculares: - Área da Biblioteca (inclui área de reunião do grande grupo e zona para dramatizações, com fantoches e outros objetos); Área da Matemática (área com jogos de mesa); Área da Casa e Loja (zonas destinadas ao jogo simbólico); Área do Computador (exploração de jogos e escrita de pequenos textos); Área da Escrita

(mesa destinada a tentativas de escrita e a jogos de pré-leitura e escrita); Área das Ciências (mesa com materiais temporários, incluindo elementos naturais e seres vivos); Área da Pista (tapete com carros e blocos para construções; Área da Educação Artística (mesas e materiais de desenho, recorte, pintura, colagem)².

Considera-se, assim, importante dar a devida importância ao espaço pois é nele que as crianças experimentam situações que lhes permitem desenvolver competências ao nível do desenvolvimento físico, da comunicação, das interações sociais e também ao nível cognitivo (Post & Hohmann, 2007).

O espaço exterior da instituição integrava uma área considerável, de superfície plana, composta por dois pisos. No piso superior, junto à sala de atividades existia um pequeno alpendre coberto e no piso inferior existia uma grande área ampla onde era inexistente qualquer estrutura/ equipamentos de recreio, visto que os equipamentos que se encontravam no local estavam degradados e foram retirados³, (facto que serviu de impulso para realização deste projeto de intervenção).

² Ver apêndice 1- Fotografias 2,3,4,5,6,7,8,9,10.

³ Ver apêndice 1 – Fotografia 1.

O pavimento deste espaço era misto, composto por uma área em cimento, outra em areia e uma terceira área com revestimento de borracha adequando-se desta forma, a eventuais quedas das crianças, evitando que estas se magoem durante as horas do recreio. O espaço exterior potencia verdadeiros momentos de recreação e aprendizagem, pois, as crianças usufruem de oportunidades para o explorar e utilizar em função de gostos pessoais e estabelecer interações alargadas a crianças de outros grupos e de diferentes idades. A respeito deste tipo de espaços, Hohmann e Weikart (2009) lembram que é fundamental para o desenvolvimento das crianças que usufruam do contacto com espaços ao ar livre, sendo neles que elas se assumem como construtores imaginativos.

Foi precisamente devido a esta importância que os espaços exteriores assumem no desenvolvimento das crianças, aliado à falta de materiais que este local nos apresentava, que nos debruçamos sobre esta temática e dedicamos especial atenção a esta área em concreto. Pois era um local admirado pelas crianças, mas ao mesmo tempo desmotivante para as mesmas pela sua “pobreza” de estímulos e subaproveitada pela própria equipa educativa que acabou por deixar de apostar no mesmo.

Outra das dimensões do ambiente educativo é o modo como organizamos o tempo, tendo também um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança que irei explicitar de seguida.

1.4. As Interações

Na organização do ambiente educativo devemos ter em conta as possibilidades de interação que a criança usufrui no contexto pré-escolar (Silva et al., 1997). Assim, considera-se importante que a criança interaja com diferentes elementos existentes no meio que a envolve.

No que concerne à interação com a família, procurava-se, estabelecer uma relação de cooperação, promovendo o diálogo e a colaboração. Os pais mostraram-se bastante colaborativos, e sempre que lhes era pedida ajuda estes mostravam-se

empenhados e realizaram diferentes tipos de trabalho com os filhos, quer em casa quer mesmo no jardim de infância consoante a sua disponibilidade. Segundo Roldão (1999) este contacto com os pais é muito relevante, pois permite ao educador tirar conclusões de certos comportamentos das crianças, de forma a adaptar as suas estratégias e ações adequando-as a cada criança.

As crianças tinham também a oportunidade de interagir com diversos elementos inseridos no meio social que as envolvia, visto que se procurava proporcionar, sempre que possível, o contacto com o exterior, desenvolvendo assim diversas competências, em diversas áreas. Tal como é referido por Silva et al. (1997:65), “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações entre crianças e adultos”.

Uma vez que “a comunidade é tanto mais utilizada eficazmente pelas crianças quanto mais a escola a encarar como um recurso educacional.” (Magalhães, 2007: 55), o Jardim de Infância, tinha como parceiros educativos, não só as famílias das crianças como também outras entidades da comunidade.

Sendo elas: o CASPAE; A Escola Superior de Educação de Coimbra; O Projeto “Limites Invisíveis” Projeto este que nasceu do interesse de docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC/IPC) e do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (DEP/UA) em torno da problemática da organização de ambientes potenciadores do desenvolvimento, da aprendizagem e do bem-estar das crianças, e especificamente em torno das potencialidades educativas dos ambientes exteriores. As intenções iniciais do Projeto foram posteriormente ampliadas, através do envolvimento do Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola (CASPAE), que assumiu a execução do projeto.

O coração do Projeto Limites Invisíveis centra-se na implementação de Programas de Educação Natureza, desenvolvidos em complementaridade à oferta educativa formal para crianças até aos 10 anos. É um projeto inspirado nas Forest

Kindergarten ou Nature Kindergarten dos países escandinavos (Forest Schools nos países de língua inglesa. A implementação dos Programas ocorre numa área integrada na natureza (Mata Nacional do Choupal), contando com uma estrutura de apoio – edifício, cedida pelo Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas (ICNF).

A implementação teve início com grupos de crianças entre os 3 e os 6 anos, de dois estabelecimentos de educação pré-escolar da cidade de Coimbra, através de um projeto-piloto, desenvolvido entre fevereiro de 2016 e janeiro de 2017.

O Projeto integra três componentes: Intervenção Educativa, Consultoria/Formação em Contexto e Investigação, que visa a implementação de um Programa de Educação, em ambiente natural, a ser desenvolvido em complementaridade à oferta educativa formal para crianças entre os 3 e os 10 anos.⁴

⁴ - Informação Retirada do Site do Programa “Limites Invisíveis”.

II - IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

2.1. Conceção de Trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto centra-se no processo de ensino aprendizagem e pode definir-se como uma abordagem que se centra num “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico.” (Katz e Chard,1997:3) O trabalho de projeto é: “Uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” (Leite, Malpique e Santos, 2001:140).

É neste modelo que a criança é vista como o investigador, que realiza as pesquisas e elabora os seus trabalhos, e é nela que se centram todas as atenções.

“Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.” (Vasconcelos,2012:133).

O trabalho de projeto faz com que as crianças desenvolvam o sentido de partilha, de investigação, planificação, avaliação e de reflexão. As crianças devem perceber o motivo pela qual estão a fazer aquele projeto e porque é que lhes é útil, é também por elas que passa a escolha (s) do (s) tema (s). De uma maneira geral, o trabalho de projeto realiza-se em grupos, mas podendo também ser realizado de forma individual ou a pares. O facto de um trabalho de projeto se realizar em grupos, faz com que se desenvolvam competências sociais de cooperação e comunicação. Mas é também de salientar que um trabalho de projeto segundo Katz e Chard (1997), permite que as crianças realizem aprendizagens com significado (percebam o que estão a fazer e para quê); desenvolvam uma abordagem integradora do currículo; estimulem as capacidades questionadoras das crianças e ofereçam recursos para encontrar respostas; promovam a autonomia e a responsabilidade das crianças na tomada de decisões e nos compromissos assumidos.

O educador tem um papel fundamental, no desenvolvimento de um trabalho de projeto com crianças mais pequenas. Pois “antes de iniciar o projeto e de desenvolvermos o currículo, temos que realizar uma observação cuidadosa dos

interesses, questões e ideias das crianças, para que depois seja possível desenvolver essas ideias em experiências concretas de aprendizagens, recorrendo as atividades que desenvolvam o pretendido.” (Leekeenan&Nimmo,1999: 259)

É de referir que é possível desenvolver mais do que um projeto ao mesmo tempo, é igualmente importante ter em conta que enquanto se desenvolve um projeto, este não deve ser o único trabalho que se desenvolve na sala.

Esta metodologia, desenvolve-se em várias fases interligadas. Existindo assim, quatro fases fundamentais para o desenvolvimento do projeto.

Numa primeira fase, é definida e formulada a questão/problema sobre a qual se quer investigar e descobrir. Esta fase é indicada para as questões das crianças, relativamente a algum assunto ou problema que surgiu. Estas questões e diálogos entre as crianças, promovem a troca de saberes entre as mesmas e promove a curiosidade por novas aprendizagens.

O educador tem a importante função de orientar, estando sempre atento e disponível para organizar o tempo e o espaço de acordo com os interesses das crianças.

A segunda fase, diz respeito à planificação e desenvolvimento do projeto. Esta fase destina-se à tomada de decisões do que se vai fazer e como se vão processar os trabalhos. Nesta fase, dividem-se tarefas e planificam-se os trabalhos. As crianças decidem como vão organizar os trabalhos e quais os recursos necessários. Ao educador, cabe a tarefa de observar, orientar e aconselhar o grupo.

Na terceira fase, as crianças elaboram e discutem as pesquisas em grande e pequeno grupo. Organizam as informações recolhidas e desenvolvem diversas atividades criação e experimentação, com a finalidade de atingir os objetivos a que se propuseram.

A ultima fase, é a divulgação/avaliação. Nesta fase as crianças apresentam aquilo que aprenderam, descobriram ou construíram, aos outros. Podendo ser aos colegas, às famílias ou mesmo a toda a comunidade educativa. Através de uma

dramatização, exposição, livros, desdobráveis, Etc. Nesta fase também se avalia o projeto. Analisando as aprendizagens, o que correu melhor, o que podia ser melhorado, estabelecendo assim uma ponte para um novo projeto, caso seja do interesse das crianças.

2.2. Finalidades Do Projeto

O projeto de intervenção, denominado “Lá Fora” surge, não só no sentido de colmatar a falta de elementos naturais e lúdicos no espaço exterior desta instituição, mas também com o intuito de contrariar a atual tendência para a padronização das brincadeiras e brinquedos com que as crianças contactam nos jardins de infância.

Esta tendência deve-se, sobretudo, à proteção excessiva das crianças, mantendo-as em locais protegidos, seguros e sem riscos. No entanto, segundo Prott, (2010) estas preocupações podem comprometer a aquisição de competências das crianças.

Em contexto de JI, muitas educadoras, seguem estes exemplos e menosprezam o espaço exterior. Realidade esta que urge ser alterada, uma vez que é exclusivamente neste espaço que ocorrem determinadas aprendizagens fulcrais para o desenvolvimento integral das crianças.

O Contacto com a natureza é uma fonte riquíssima de aprendizagens, segundo Oliveira (1992) através de um projeto no exterior da instituição, é possível fazer ver às crianças que os humanos são influenciados pelo meio e o meio é influenciado pelos humanos, por isso é importante desenvolver práticas ecológicas que permitam manter uma vida ecológica e respeitar o planeta. Assim, como os jogos e brincadeiras, que têm um papel de relevância neste processo de aprendizagem. “Com os jogos e brincadeiras as crianças adquirem competências para a vida prática, como cooperar com os colegas, saber conhecer outras formas de vida, entre outros aspetos” (Pitamic, 2010).

Assim sendo, e tendo em conta que todas as crianças têm um conjunto de direitos que nos remetem para o contacto com a natureza e o meio exterior, este projeto, teve como principais finalidades alterar os espaços e torna-los mais agradáveis e ricos em estímulos e ao mesmo tempo alargar os períodos de tempo em que as crianças lá permanecem, valorizando o brincar livre, considerando que este tipo de brincadeira se constitui como uma experiência intrinsecamente estimulante e recompensadora.

2.3. A Importância de Brincar ao Ar livre

Brincar ao ar livre, contactando com a natureza, as crianças descobrem inúmeras surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem as brincadeiras.

Chegados à idade adulta, muitas vezes esquecemo-nos das sensações associadas à descoberta das “coisas” e de como acontecimentos tão simples como contemplar uma flor ou o encontro de uma formiga, se podem constituir como momentos dignos de adoração (Tovey,2007). Como refere Carson (2012:43), é importante nos primeiros anos de vida “despertar as emoções, o sentido do belo, o entusiasmo pelo novo e pelo desconhecido, o sentimento de simpatia, piedade, admiração e amor”, e deste modo fazer com que as crianças, aprendam com gosto.

É também importante que as crianças, recorram a este espaço diversas vezes e por longos períodos de tempo, apoiadas e estimuladas pelos adultos, facto que será determinante no verdadeiro aproveitamento de oportunidades que ali ocorrem.

A ativação, do corpo e dos sentidos, assume-se como uma dimensão fundamental no processo de aprendizagem, reconhecendo-se que experiências concretas nas quais as crianças podem agir ativamente, serão mais sustentadas e duradouras (Gallahua & Ozmun, 2006; wells, 1987). Assim, é fundamental criar condições para que as experiências sensoriais e motoras sejam interessantes, uma vez que estarão na base de diversas aquisições futuras.

É impossível não ficar contagiado com a alegria e o fascínio, que as crianças transmitem quando brincam na rua. As reações positivas que imitem quando veem algo novo na natureza, ou mesmo só pela sensação de liberdade são indicadores de felicidade, que justificam a ligação com o meio.

Segundo Tovey (2011), é importante contrariar o mundo atual em que tudo é automático e instantâneo, e levar as crianças a contactar com a natureza de forma a compreender os seus ritmos. O ambiente natural apresenta efeitos bastante positivos para a saúde, causando o bem-estar, concentração e felicidade. (Mitchel & popham, 2008).

Brincar com materiais naturais, é algo inato à curiosidade das crianças e do seu desejo em aprender. Nesta ação, as mesmas atribuem significados e utilidades aos objetos, desenvolvendo a sua imaginação e criatividade. Através destes processos de experimentação e repetição, vão ganhando novas informações sobre os fenómenos, interiorizando progressivamente os processos que lhes estão subjacentes e complexificando os seus esquemas mentais. (Athey,2007; Bilton, 2010; Nutbrown, 2011).

Brincar no exterior, representa também algum risco. A possibilidade de ocorrer algum acidente no exterior, é pela natureza das brincadeiras, maior do que no interior. Lidar com este risco, cria na criança um sentimento de superação dos próprios limites e aumenta a autonomia da mesma assim como sua autoestima, reforçando a confiança que esta tem nas suas próprias competências.

Também a relação com outras crianças, nestes espaços sai fortalecida, De acordo com Vayer (1980) quando as crianças se juntam num espaço de ação comum, elas têm tendência em se reagrupar em função da atividade que estão a fazer ou simplesmente por alguma característica pessoal daquela criança, estabelecendo relações de cooperação e hábitos democráticos.

Ao serem confrontadas com alguns imprevistos da natureza, são incentivadas a cooperar umas com as outras, de forma a superar desafios, ocorrendo assim mais

uma aprendizagem de forma espontânea, alternando-se os papéis de aprendiz e de ensinante.

Ao desenvolver as suas brincadeiras no exterior, as crianças revelam competências que, na maioria das vezes, não surgem no interior, sendo assim fundamental uma observação atenta por parte do adulto para compreender e apoiar o processo de desenvolvimento em causa. (Maynard & Clement, 2013).

2.4. Fases do Projeto

2.4.1. Fase I - Definição do Problema

A primeira fase que existe na metodologia de projeto é a fase de definição do problema (Vasconcelos, 1998). É a fase onde surge uma problemática, através do diálogo que é estabelecido pelas crianças e pelo educador, onde surgem dúvidas, interesses, questões relacionadas a uma determinada temática. É nesta primeira fase que as crianças partilham os conhecimentos que já possuem sobre o assunto que deu origem à problemática. É nesta primeira fase que as crianças colocam as questões, as dúvidas sobre o que querem investigar. Na primeira fase “As crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar.” (Vasconcelos, 1998:140) E após o diálogo e a partilha, surge a necessidade de registar os conhecimentos que as crianças detenham acerca do tema, dando assim início à elaboração de uma teia acerca de todo o processo de investigação.

Em Portugal, a educação de infância está muito voltada para o que acontece dentro da sala de atividades, desvalorizando-se o brincar no exterior, recorrendo a este local por reduzidos períodos de tempo e apenas como atividade de recreio. Aliada a esta problemática, que por si só, é comum a muitos jardins de infância a este jardim em particular acrescia o facto deste espaço estar totalmente desprovido de materiais, quer lúdico-didáticos quer naturais que dificultava bastante a exploração por parte das crianças. Servindo este espaço apenas para “esticar as pernas” ou para desenvolver momentos de expressão motora.

Assim, no decorrer do estágio, eu e a minha parceira, fomos nos apercebendo de que as crianças, apresentavam sentimentos e reações controversas, em relação ao espaço exterior da instituição que frequentam. Por um lado, mostravam ânimo e entusiasmo, quando iam ao exterior, pelo facto de estarem num contexto externo ao contexto da sala de atividades e onde podem correr, saltar e desenvolver outras atividades que seriam impossíveis de realizar dentro da sala. Por outro lado, o espaço exterior não lhes oferecia grandes possibilidades e oportunidades de exploração, divertimento, desafio e descoberta, visto que era inexistente, qualquer elemento natural ou lúdico-didático neste espaço.⁵

Para além dos fatores acima descritos, aquando da nossa ação pedagógica, a instituição em questão integrou o projeto “Limites Invisíveis”. Projeto este que já explanei acima.

Assim, frequentaram-no, em grupos distintos, 4 crianças pertencentes ao grupo da sala 1. A ida para a Casa da Mata ocorria de 2ª a 5ª feira, à 6ª feira as crianças permaneciam no Jardim de Infância. Para a promoção e partilha de saberes. Quinzenalmente ocorria uma sessão na instituição, na qual as crianças participantes no projeto apresentavam as suas descobertas e aprendizagens. O mesmo acontecia com o restante grupo, que apresentava os progressos realizados, bem como as curiosidades sobre as atividades da Casa da Mata.

Esta interação, despertou nas crianças, ainda mais o gosto pelo exterior. No entanto, nem todas as crianças, conseguiram participar no projeto “Limites Invisíveis” uma vez que as vagas eram reduzidas, o que se traduziu nalguma tristeza por parte desse grupo de crianças. Deste modo, apesar de não conseguirmos proporcionar um ambiente tão rico quanto o da Mata do Choupal, concluímos que poderíamos dar algum contributo para que este grupo transformasse a sua rotina diária no jardim, contactando mais com o exterior e alterando, um pouco, a conceção das atividades muito centradas no interior.

⁵ Ver apêndice 1- Fotografia 1.

Por todos estes fatos, reunimos com o grupo, no exterior, questionando as crianças sobre o que achavam daquele espaço e o que gostariam de poder fazer lá. Ao que as crianças responderam, que gostavam de correr lá, mas que não podem fazer mais nada, porque não há brinquedos nem baloiços.

De entre vários comentários realizados, dois destacaram-se no nosso pensamento com alguma incidência.

Estagiária – “Então e tu R.? O que achas deste espaço?”

R. - “Isto está tudo escuro!”

A. - “Está vazio!”

Ao longo desta conversa à cerca daquele espaço foi notória a vontade de todos em intervir junto do mesmo e alterar esta realidade. Foi então que se decidiu, realizar um projeto de intervenção e criar todos juntos alguma coisa que transformasse o espaço exterior e que todos pudessem brincar lá com mais entusiasmo. Surge assim, o começo do projeto “Lá Fora” com a projeção e idealização dos trabalhos que poderiam ser ali realizados, com vista a transformar aquele espaço num local mais aprazível e mais rico em oportunidades de exploração. Assim, foram surgindo várias observações e propostas por parte das crianças que deram origem a uma chuva de ideias.

Sendo que surgiram enumeras ideias, foi imperativo seleciona-las de uma forma adequada, reduzindo o número de possibilidades.

Como é natural, as crianças recorrem a ideias que as divertem, acabando por transmitir nas suas palavras referências a alguns brinquedos. Nesse sentido, foi importante, pedir às crianças que, juntamente com os familiares, pesquisassem algumas ideias, tendo por base as sugestões dadas.

Para a seleção destas ideias, reunimos de novo com o grupo e procedemos à escolha das ideias, com recurso à COCD BOX⁶ que se trata de um instrumento que

⁶ Ver apêndice 1- Fotografia 11

auxilia na seleção de ideias mais promissoras de uma chuva de ideias com menos restrições da viabilidade. A Caixa possui dois eixos: a originalidade da ideia e a facilidade de implementação. Eixos estes que dividem a caixa em quatro quadrados aos quais se atribuem cores diferentes. Ideias originais, mas não (ainda) viáveis, são colocadas no quadrado amarelo, originais e viáveis são colocados no quadrado vermelho, as ideias viáveis e já conhecidas devem ser colocadas no quadrado azul. Idealmente, os participantes devem ser encorajados a pensar em ideias inviáveis ligadas aos seus sonhos ou possibilidades futuras na geração de ideias que ocorrem antes do processo de seleção.

Através deste instrumento levamos as crianças a identificar atividades exequíveis e não exequíveis (pelo menos num curto espaço de tempo); nas não exequíveis colocámos ideias que importavam grandes quantias monetárias, ou ainda que sem grandes custos levariam muito tempo a realizar, como baloiços, escorregas e outros equipamentos um pouco dispendiosos. Nas exequíveis diferenciámo-las entre normais e inovadoras, sendo as normais as atividades mais comuns, presentes em outras instituições de ensino, e as inovadoras, como o próprio nome indica, atividades diferentes, inesperadas, modernas e atrativas.

As crianças facilmente compreenderam a forma de organização, referindo claramente o espaço a ocupar por cada proposta, chegando assim à conclusão que para enriquecer o espaço exterior a melhor opção seria construir vários módulos espalhados por toda a área exterior, de forma a que todos tivessem oportunidade de usufruir dos mesmos em simultâneo. Surgiram então inicialmente, cinco módulos que o grupo considerou serem importantes para a sua atividade no exterior. São eles: flores com o interior em ardósia para desenhar com giz, carro, foguetão, cadeiras e uma parede de música.

Após estarem decididas as ideias que iriam ser postas em prática, as crianças, fizeram diversas pesquisas, em casa e no Jardim de Infância, de forma a tirar conclusões à cerca de qual a melhor forma para a construção dos mesmos e quais os materiais mais adequados a utilizar.

Posteriormente, procedeu-se à construção da teia inicial⁷. Esta teia foi também iniciada no exterior e ficaram nela registados, os nomes dos módulos a realizar, quais os materiais que seriam necessários para dar início aos trabalhos e qual o número de crianças necessário para a sua execução, assim como os seus nomes.

Cada criança escolheu em qual módulo queria trabalhar, de forma a implicar-se na tarefa e apropriar-se da mesma desenvolvendo o seu sentido de pertença e responsabilidade. Posteriormente, a teia foi afixada no interior da sala de atividades⁸ de forma a que fosse atualizada à medida que os trabalhos avançavam de modo a que todo o grupo acompanhasse a evolução do projeto.

Com a construção da teia, desenvolveu-se a Área da Formação Pessoal e Social. Promovendo na criança a vivência de valores democráticos, através da participação, justiça, responsabilização e cooperação, competências estas que foram fundamentais para a execução da presente atividade, no sentido em que as crianças tiveram de aguardar a sua vez, respeitar as ideias, gostos e opiniões dos colegas e responsabilizar-se pelos módulos escolhidos.

No que diz respeito à linguagem oral, durante toda a atividade as crianças manifestaram os seus interesses e debateram com os restantes colegas. Por outro lado, e uma vez que foi necessário o registo escrito de alguns elementos, estes foram elaborados pelo adulto, permitindo, contudo, que a criança se familiarize com o código escrito.

2.4.2. Fase II- Planificação

A segunda fase que existe num projeto, trata-se da fase de planificação e lançamento do trabalho (Vasconcelos, 1998). Como o próprio nome da fase indica, é nesta fase que as crianças começam a planificar todo o processo inerente ao projeto. Ou seja, é nesta fase que as crianças decidem o que é que vão fazer, como vão fazer,

⁷ - Ver apêndice 1- fotografia 12

⁸ Ver apêndice 1- Fotografia 13.

o que querem saber e como vão descobrir. “Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Ministério da Educação, 2004: 101).

Assim sendo, as crianças organizaram-se em pequenos grupos de trabalho, de acordo com o módulo (foguetão, flores, cadeiras, carro e parede de música) com que mais se identificaram.

Posteriormente dividiram tarefas, decidiram materiais e realizaram protótipos das construções que planearam fazer. Através da construção dos protótipos, as crianças desenvolveram o domínio da Educação Artística e o subdomínio das Artes Visuais, sendo que consoante os grupos puderam experienciar diferentes tipos de sensação.

Esta atividade, foi realizada, como um projeto de maneira a que as crianças pudessem representar concretamente os módulos a criar, e visualmente se inteirassem dos mesmos.

Para a planificação dos módulos, foi essencial que as crianças se reunissem nos seus grupos de trabalho, apoiadas por um adulto, e que discutissem entre si, o que cada um queria fazer, bem como quais os materiais a utilizar. “planear com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem. Essa participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e de linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança.” (Ministério da Educação, 2016: 17)

Após conclusão dos protótipos, estas estruturas foram afixadas na porta da sala de atividades⁹, servindo de apresentação à comunidade educativa, dando a

⁹ - Ver apêndice 1- fotografias 14 a 18.

conhecer o tema do projeto, bem como os módulos a realizar. Para além destas pequenas estruturas, os grupos de trabalho realizaram ainda planos do que seria necessário fazer.

Esta fase, foi muito importante a vários níveis, quer de Formação Pessoal e Social, com a tomada de decisões, respeito e entreajuda. Educação Visual, com o traçar dos planos, e realização dos protótipos. Matemática, nos ajustes dos planos e medições. Oralidade, na discussão de possibilidades e comunicação entre o grupo. Conhecimento do Mundo, com todas as hipóteses de realização e estudo das hipóteses mais exequíveis.

As crianças, desempenharam as suas funções com afinco e entusiasmo, apresentando-se ansiosos para iniciar a realização dos planos e trocando varias ideias entre si. Tendo em conta todo este interesse e entusiasmo, considero que as crianças estavam envolvidas e que o projeto estava a ir ao encontro dos seus interesses. “De acordo com uma abordagem experiencial, a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões:

bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças” (Portugal & Laevers, 2010:20).

Importa referir, que à semelhança do que ocorreu na primeira fase, as atividades realizadas ao longo da segunda fase do projeto, decorreram maioritariamente no espaço exterior da instituição, de modo que o grupo se ambientasse com o espaço e se sentisse envolvido nas planificações que ia fazendo. Uma vez que, as crianças com esta idade ainda tinham alguma dificuldade em recorrer ao abstrato, necessitando de visualizar o espaço para projetar aquilo que iriam construir lá. Tornando também as atividades mais agradáveis e estimulantes.

2.4.3. Fase III- Execução

A terceira fase é a fase de execução de todo o projeto (Vasconcelos, 1998). É nesta fase que as crianças partem para a investigação dos conhecimentos que

pretendem adquirir. Para além de realizarem as investigações, fazem as partilhas com o restante grupo e com educador dos conhecimentos que adquiriram. Bem como de seguida procedem aos registos dos conhecimentos que obtiveram com as investigações. Os registos que as crianças elaboram, são feitos recorrendo às múltiplas linguagens que a criança tem ao seu dispor para comunicar e para se expressar. Desta forma “As crianças (...) são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão (...).” (Edwards; Gandini; Forman, 1999: 21).

Após a fase de planificação e da construção dos planos de trabalho¹⁰, as crianças iniciaram a construção dos módulos.

Uma vez que as crianças faziam parte de um grupo de trabalho, e os módulos foram sendo contruídos ao longo do tempo, cada grupo dedicou cerca de uma semana à construção do seu módulo.

No entanto, paralelamente a este trabalho, as restantes crianças foram desenvolvendo diversas atividades relacionadas com o módulo em construção. Como tal, uma estagiária supervisionava o trabalho de construção dos módulos e a outra orientava o restante grupo nas diferentes tarefas que decorriam em paralelo.

Foguetão

O primeiro módulo do interesse das crianças a ser construído foi o módulo do foguetão. Este foi construído por um grupo que mostrou especial interesse pelo mesmo e o material escolhido para a execução foi o papelão.

Neste sentido, as crianças juntaram-se e iniciaram os trabalhos, recorrendo a pesquisas à cerca dos foguetões e das suas funcionalidades. “É essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber” (Ministério da Educação, 2016: 89). Pesquisas estas que tiveram como principais recursos, a internet e alguns livros. Não só realizadas no Jardim de

¹⁰ - Ver apêndice 1- fotografia 19.

Infância como também em casa contando com o apoio das famílias. Neste sentido, as crianças alargaram os seus conhecimentos à cerca do foguetão, e das suas principais funcionalidades, enriquecendo o respetivo conhecimento do mundo, através das suas próprias pesquisas e constatações.

A execução deste módulo, ao ser realizada em grupo, promoveu em cada criança aprendizagens não só das diversas áreas de conteúdo, mas também, de formação pessoal e social. Uma vez que as crianças, pesquisaram, reuniram informações e numa fase posterior debateram à cerca das possibilidades de realização deste projeto que tinham em comum. Neste sentido, deram as suas opiniões e aceitaram as opiniões dos colegas, recorreram ao diálogo e em conjunto decidiram de forma cívica as melhores propostas para a realização do trabalho, contribuindo não só para a interiorização de regras sociais, como para a própria autoestima de cada criança. “O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social baseia-se na organização do ambiente educativo(..) em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem.” (Ministério da Educação, 2016:37).

Também a área de Expressão e Comunicação foi muito trabalhada durante o desenvolvimento deste trabalho, destacando-se desta área o Domínio da Matemática, o Domínio da Educação Artística e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Numa primeira fase as crianças tiveram de manusear o material disponível, medi-lo, juntá-lo e sobrepô-lo. “Ao efetuarem construções com objetos as crianças realizam também uma “construção mental” (Ministério da Educação, Geometria, 2008: 23). Assim, as crianças desenvolveram competências do domínio da matemática, agregado à linguagem oral, pois o “(...) tipo de trabalho realizado em grupo, fez com que cada criança imaginasse mentalmente o que era descrito pelas outras. Por sua vez, quem descrevia tinha de tentar transmitir o que estava a pensar fazer, de acordo com o que foi planeado e de modo a que os restantes elementos do grupo o compreendessem. Neste processo, desenvolve-se uma linguagem partilhada

que inclui já algum vocabulário posicional associado a questões geométricas” (Ministério da Educação, Geometria, 2008:25).

Através desta construção, as crianças tiveram a “oportunidade de realizar experiências que lhes permitiram compreender atributos mensuráveis de objetos” (Ministério da Educação, Geometria, 2008: 47). Uma vez que o foguetão foi decorado, foi necessário recorrer à pintura, com a utilização de tintas de diferentes cores, e elementos decorativos referindo-nos assim, à Educação Artística e subdomínio das Artes Visuais. Ao realizar estas atividades, promoveram-se também nas crianças competências alusivas à motricidade fina, recorrentes ao recorte, à colagem, à pintura e a própria montagem do material.

Já no final da execução, as crianças quiseram registar algumas palavras no foguetão, no sentido de o identificar como objeto do grupo, revelando assim, o sentimento de pertença em relação ao que realizaram. Deste modo contactaram com o grafismo das letras, promovendo também uma abordagem à escrita.

Concluído o foguetão, este é colocado no espaço exterior para que seja explorado pelas crianças¹¹. Neste sentido, as competências que as crianças desenvolvem não se resumem apenas às realizadas na fase de execução. Ao brincar com o foguetão, existe também uma infinidade de aprendizagens que a criança pode vivenciar.

O domínio que mais salta a vista neste módulo é o domínio da educação artística. Uma vez que, é um módulo que ao lhe ser atribuído um significado concreto leva as crianças a utiliza-lo com uma finalidade específica. Finalidade esta que passa pelo subdomínio da dramatização. As crianças entravam no foguetão e imaginavam que faziam uma viagem ao espaço, descrevendo aquilo que viam e que estavam a sentir utilizando o jogo simbólico exercitando não só a capacidade de pensar (representar simbolicamente as suas ações), mas também as suas habilidades motoras já que ao brincar no foguetão, faziam determinados movimentos específicos

¹¹ Ver apêndice 1 fotografias 20 e 21.

respeitando a realidade concreta daquilo que estavam a imitar, revelando aprendizagens no que concerne ao conhecimento do mundo.

Flores

À imagem do que ocorreu com o grupo do foguetão, também as crianças que se identificavam mais com a ideia de construir as flores, se juntaram em grupo, com a finalidade de discutir os procedimentos do seu trabalho.

Inicialmente, e para facilitar o processo, as crianças recorreram a várias pesquisas, na internet, para retirar ideias de como poderiam colocar em prática as suas ideias iniciais. Fortalecendo algumas das ideias que tinham e reformulando outras. Deste modo alargaram o conhecimento do mundo que as rodeia e realizaram algumas aprendizagens significativas.

Tendo já estabelecidas as fases do processo que se iria desenvolver, distribuíram as tarefas pelos elementos do grupo, e cada um realizou a sua atividade, responsabilizando-se por concretizar uma das fases do processo de execução. Esta divisão de responsabilidades e cooperação entre elementos do grupo, reforça um conjunto de regras e competências cívicas, contribuindo para a formação pessoal e social destas crianças.

Numa primeira fase, foi necessário pintar e decorar os elementos de madeira que seriam transformados em caule, de forma a dar-lhes uma imagem mais próxima do que seria uma flor e também o “olho” da flor foi também pintado com tinta de ardósia (local onde as crianças iriam fazer os seus registos futuramente)¹². As crianças compreenderam que as pétalas deviam ficar o mais semelhantes possível, e assim desenharam-nas, recortaram-nas e contornaram-nas, tornando-as moldes das restantes pétalas, desenvolvendo assim diversas competências do domínio da Educação artística-subdomínio das artes visuais, recorrendo à pintura, contorno, recorte e colagem.

¹² Ver apêndice 1 fotografia 22.

Posteriormente, com o apoio de um adulto, montaram as “peças”, atendendo às alturas das próprias crianças, bem como à altura a que as flores pudessem ficar possibilitando a utilização de todas as crianças do Jardim de Infância. Deste modo, focou-se o domínio da matemática, “(...) promovendo aprendizagens específicas relacionadas com a medição de grandezas. Comparar alturas, organizar o espaço da sala, medir diversos objetos, são contextos a partir dos quais podem ser organizadas tarefas, que contribuem para o desenvolvimento do conceito de medida, independentemente da grandeza envolvida.

O processo de medição inclui: identificar um atributo mensurável num objeto, selecionar uma unidade de medida, compará-la com o objeto e traduzir essa comparação através de um número” (Ministério da Educação, Geometria, 2008: 54).

No final da execução e montagem das flores, o grupo, juntamente com um adulto, projetou a melhor forma de afixar as flores no espaço exterior, de forma a que ficassem a uma altura funcional para todos e ao mesmo tempo, tornasse o espaço mais bonito e agradável, apelando também ao sentido estético deste grupo de crianças.

Depois de estudada a melhor localização para as flores, elas foram fixadas, numa grade do exterior da instituição o que possibilita às crianças, visualizar todo o meio envolvente, ao mesmo tempo que fazem as suas produções escritas e desenhadas. O facto de estas poderem realizar este tipo de atividades na rua, possibilita o visionamento de elementos da natureza, de condições meteorológicas e de diferentes elementos que constituem o meio em que se encontram. Ampliando assim a criatividade da criança e a sua implicação na atividade.

O facto de o núcleo das flores ser pintado com tinta de ardósia, permite à criança a sua reutilização constante. Assim, destacando este fator, foi possível observar vários contextos, sendo que as crianças realizaram representações gráficas, momentos de contacto com o código escrito, chegando até a representar padrões geométricos. Desenvolvendo, deste modo, competências relativas à área da expressão e comunicação mais propriamente no que diz respeito às artes visuais, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e à matemática.

Foi muito interessante a utilização deste módulo, pois foi bastante apreciado pelo grupo, sendo que durante os momentos de brincadeira livre as crianças pediam intensivamente para usufruir daquele espaço, chegando mesmo a aguardar de forma impaciente que os colegas terminassem os seus trabalhos. Este módulo foi de tal modo relevante que as crianças pediam para fotografar os seus trabalhos. Grande parte das vezes, as crianças representaram graficamente os restantes módulos em execução, o que indicou um envolvimento total nas construções a realizar¹³.

Cadeiras

Após a fixação das flores no exterior, foi a vez do grupo das cadeiras dar início aos seus trabalhos.

Inicialmente, foram discutidos vários aspetos, pelos elementos do grupo. Aspetos estes, relacionados com a realização das tarefas e a forma como seriam distribuídas. Discussão esta que promove nas crianças, uma convivência democrática e a sua própria consciência cívica. Pois, esta discussão “(...) em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Ministério da Educação, 2016: 44)

Concluída a organização inicial do projeto, o grupo responsável por esta dinâmica iniciou a sua atividade. Inicialmente realizou-se a recolha dos materiais necessários para esta tarefa (pneus e tecidos). Após o transporte para o Jardim de Infância, e antes de iniciarem a montagem das cadeiras, as crianças realizaram algumas atividades no âmbito do domínio matemático.

Quando tiveram acesso aos tecidos, as crianças começaram por formar pequenos conjuntos, agregando-os sob diferentes critérios, numa primeira fase pela cor, depois pelos formatos, texturas e até pelas formas. “Deve encorajar-se as crianças a usar diferentes critérios de agrupar e separar os dados recolhidos, pois isso ajuda-as a compreender a variedade de possibilidades de os agrupar e de categorizar

¹³ Ver apêndice 1 fotografias 23 e 24.

a informação.” (Ministério da Educação- Sentido de número e organização de dados, 1997:63)

Esta atividade, surge como uma necessidade, de aproveitar um momento de aprendizagem matemática, que surge no decorrer de uma tarefa onde predomina maioritariamente a o Domínio da Educação Artística. Deste modo, é importante dar seguimento a momentos em que surgem transversalmente outros domínios importantes para o desenvolvimento intelectual das crianças do grupo. Esta bordagem à estatística permitiu às crianças a construção de noções matemáticas, estabelecendo relações entre os conjuntos, identificando semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro.

Após, esta exploração, as crianças iniciaram a construção das suas cadeiras.

Para construir as cadeiras, as crianças envolviam os pneus em tecidos de várias cores formando um acento macio que se assemelhava a um puf. Esta fase da atividade, remete-nos para a Educação Artística, mais propriamente às Artes Visuais. Uma vez que, a seleção dos tecidos e a organização dos padrões escolhidos, apelam à criatividade e enriquecem o sentido estético das crianças.

Por outro lado, a utilização de materiais com os quais não é habitual as crianças trabalharem, foi enriquecedora para a atividade em questão. Uma vez que estes tinham uma utilidade e significados totalmente diferentes antes e depois de serem transformados pelo grupo, o que proporcionou uma visão de que “(...) a arte e a vida são indissociáveis” (Ministério da Educação, 2016: 53). Foi igualmente importante, os materiais serem reutilizados, uma vez que isto desperta para a ideia de que reciclar e reutilizar é uma tarefa importante e ao mesmo tempo gratificante, sensibilizando as comunidades mais jovens para a política da reciclagem.

Após finalizar a construção das cadeiras, as mesmas foram colocadas no espaço exterior da instituição, mais propriamente, no alpendre junto à sala de

atividades¹⁴. No entanto, aquando da distribuição das cadeiras pelo espaço, foram surgindo novas ideias do que poderia ser feito naquele local.

Como este local, é um local abrigado, com alguma sombra, e ambiente tranquilo, surgiu a ideia de que este seria um ótimo local para se ler ou apreciar um bom livro, ouvindo os sons da natureza, longe da agitação e barulho que habitualmente se fazia sentir dentro da sala. Sendo que um projeto se deve adaptar a novas ideias que vão surgindo, decidimos então adaptar este espaço a uma biblioteca exterior. Assim, sempre que uma criança sentia necessidade de relaxar, ou de ter um momento mais tranquilo a ler um livro, poderia sair da sala e usufruir deste espaço. Pois, o manusear de livros, a interpretação de imagens e a compreensão de histórias no exterior, proporciona uma sensação relaxante, desfrutando do enredo para o qual a história transporta, não descurando da paisagem, da brisa a bater no rosto, do som dos passarinhos proporcionando um ambiente tranquilo.

Assim sendo, a utilização deste módulo, proporciona o desenvolvimento das crianças em várias áreas. Desde o gosto pela natureza e o prazer proporcionado pelo meio exterior, que é favorável a vários níveis do desenvolvimento infantil até ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Uma vez que é através do contacto com os livros que as crianças desenvolvem o gosto pela leitura e até mesmo pela escrita. Posto isto, a criação deste tipo de espaços é muito importante também para que estes domínios sejam trabalhados com sucesso. “O contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura”. (Ministério da Educação,2016:70).

Carro

Concluído o módulo das cadeiras e uma vez que as crianças tinham estado a trabalhar com pneus, aproveitou-se o facto de o material ser o mesmo e iniciou-se a execução dos trabalhos relativos à construção do qual as crianças deram o nome de carro. contudo, este módulo apenas seria uma estrutura que tanto poderia ser

¹⁴ Ver apêndice 1 fotografias 25 e 26.

utilizado como um carro, um comboio, um barco ou qualquer ou qualquer outra coisa, dependendo do significado que as crianças lhe atribuíssem no jogo simbólico.

Inicialmente, as crianças começaram por pintar os pneus com as tintas adequadas, estando sempre protegidas para o efeito. Durante a pintura dos pneus, as crianças tiveram contacto com tudo o que envolve esta atividade desde o manuseamento de pinceis, a escolha de cores e a preparação das mesmas. Foi uma experiência, muito enriquecedora para este grupo, uma vez que o próprio material, ao ser diferente do habitual, estimulou bastante as crianças, que produziam comentários demonstrativos do seu entusiasmo neste tipo de atividade.

A primeira fase de construção foi, sobretudo, de cariz artístico remetendo-nos para o domínio das artes visuais. Uma vez que envolveu maioritariamente a pintura.

Numa segunda fase, quando os pneus secaram, procedeu-se à fase de montagem da estrutura. Começando por fazer o plano da construção, as marcações e as sucessivas medições onde se iria afixar o módulo em questão. Nesta fase, estão eminentes os conceitos matemáticos relativos aos atributos mensuráveis dos objetos. “Estas experiências possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano.” (Ministério da Educação, 2016: 85).

Na última etapa do processo de execução, os pneus foram fixados uns aos outros, bem como ao solo, na área que fora definida e marcada previamente. Assim como as cadeiras e o volante¹⁵. Neste processo, foi necessário o recurso a algumas ferramentas de perfuração, sendo que a maioria dos trabalhos tiveram de ser realizados por um adulto. No entanto, as crianças colaboraram, embora não pudessem realiza-las de uma forma tão autónoma.

O facto de as crianças participarem na organização e disposição do material, implicou também um aumento da autonomia e espírito criativo por parte das mesmas, levando-as a criar estruturas e planos mentais, ajudando-as a transportar imagens do campo abstrato para o concreto.

¹⁵ Ver apêndice 1- fotografia 27.

Este módulo, foi muito apreciado pelas crianças, uma vez que a sua construção era também muito ansiada. Deste modo, quando as crianças a puderam utilizar, ficaram eufóricas e passavam grande parte do tempo de brincadeira livre dentro da estrutura¹⁶.

A nível da sua utilização, esta estrutura proporciona momentos muito enriquecedores, no que diz respeito ao Domínio da Educação Artística, mais concretamente ao Subdomínio da Dramatização. As crianças, ao entrarem no carro, assumem o papel de condutores, ou de passageiros e encaram esta personagem representando momentos da vida real, que costumam observar no dia a dia.

Estes momentos, revelaram-se extremamente enriquecedores. Enquanto as crianças “viajavam”, por vezes os adultos, questionavam-nas à cerca da sua viagem, ao que os mesmos respondiam com frases reveladoras de uma grande criatividade.

Ao que se conclui que “o jogo simbólico desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento emocional, como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.” (Ministério da Educação, 2016: 56).

Nesta perspetiva, através da utilização deste módulo, são dadas às crianças várias possibilidades de jogo simbólico, podendo a criança reviver situações quotidianas possibilitando a compreensão e a reorganização das suas estruturas mentais. Assim, o jogo simbólico é a representação corporal do imaginário e apesar de predominar a fantasia, a atividade psicomotora exercida acaba por prender a criança à realidade.

No entanto, esta estrutura, não possui uma porta para as crianças entrarem. Este facto não se trata de uma falha de construção, mas sim de algo propositado. Uma vez que este módulo se encontra no espaço exterior, e este espaço é tão agradável para se trabalhar a coordenação motora, é pedido às crianças que a entrada no carro seja feita através do buraco dos pneus. Esta “obrigatoriedade” de utilizarem

¹⁶ Ver apêndice 1 fotografia 28.

“(…) diferentes formas de movimento permitem ainda tomar consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior” (Ministério da Educação,2016: 49)

Em suma, este é um elemento promotor de diversas competências relativas a diversas áreas do saber.

Parede de Música

Por último, dos módulos planeados, procedeu-se à realização da parede de música. Tal como nos restantes módulos, a fase inicial passou por um diálogo entre os elementos do grupo, para acordar alguns aspetos de divisões de tarefas e de planeamento do trabalho.

Posto isto, as crianças recolheram algum material de desperdício, como caixas e latas para proceder à construção de uma parede de música. No entanto, ao observarem os materiais que tinham conseguido juntar, consideraram que estas estavam muito desprovidas de cor e que com estes materiais, a parede se tornaria um módulo “triste”.

Como tal, após uma conversa com o grupo, foi sugerida a decoração de todos os elementos com autocolantes, escolhendo um tema para o efeito.

Uma vez que, no decorrer da construção do módulo anterior, se fez referência aos sinais de trânsito e às formas geométricas, as crianças sugeriram este tema. Assim sendo, as crianças do grupo iniciaram os trabalhos, desenhando e recortando o papel autocolante colorido que tinham à sua disposição, no final deste processo procedeu-se à montagem da parede de música¹⁷. Nesta fase de execução, os Domínios que são trabalhados com uma maior evidência, tratam-se dos Domínios da

Matemática com a abordagem às formas geométricas “Operar com formas e figuras no jardim-de-infância envolve transformações geométricas, mas de uma forma intuitiva e a partir de experiências que incluam o uso de objetos concretos ou

¹⁷ - Ver apêndice 1 fotografias 29 e 30.

do próprio corpo. Ao fazê-lo, as crianças aprendem a reconhecer as formas e as figuras e a descobrir algumas das suas propriedades.” (Ministério da Educação, Geometria, 2008: 38).

E do Domínio da Educação Artística no ponto de vista estético da estrutura e do subdomínio das Artes Visuais, com tudo o que envolve o recorte, a colagem, todo o conjunto de atividades de embelezamento dos elementos e mesmo o dialogo das crianças à cerca daquilo que estão a ver e pretendem alterar. “Se nesta forma de expressão artística se coloca muitas vezes a ênfase no fazer, é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.)” (Ministério da Educação, 2016: 53).

Por sua vez, a exploração deste módulo no final de terminado, remete-nos essencialmente para a Área de Expressão e Comunicação. Quer no Domínio da Educação Motora quer no Domínio da Educação Artística e Subdomínio da Música.

Esta estrutura, composta por caixas de diferentes materiais formas e tamanhos, apresenta-se como algo próximo de um instrumento de percussão “o processo de criação e interpretação musical pode recorrer a instrumentos de percussão simples construídos pelas crianças, relacionando-se com as artes visuais.” (Ministério da Educação, 2016: 59). Deste modo, as crianças, com paus que se assemelham a baquetas, percutem nas diferentes caixas, produzindo uma variedade de sons que constituem uma melodia, enriquecendo a imaginação das mesmas. “Quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam maior será o seu “reportório sonoro” e mais rica a sua imaginação” (Ministério da Educação, 2016: 58).

Ao mesmo tempo, que estas desenvolvem as suas capacidades auditivas, interpretativas e criativas, trabalham também as capacidades motoras, uma vez que fazem um conjunto de movimentos sincronizados, medindo a sua própria força, e explorando a relação do corpo com os objetos. Possibilitando-lhes um

desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do corpo e criando-lhes ainda o prazer de contactar com o ambiente e restantes crianças à sua volta.

Canteiro Rã

O módulo do canteiro rã, não estava na planificação do projeto inicial. No entanto, no final da construção de todos os módulos, verificou-se que sobraram alguns pneus. Neste sentido, o grupo reuniu-se para debater o que se poderia fazer com eles.

Uma vez que o número de pneus era reduzido, chegaram à conclusão que não poderiam construir algo muito grande e elaborado. Após algumas pesquisas e trocas de ideias, e tendo em conta que sobrou também alguma tinta de cor verde, as crianças decidiram construir um canteiro, em forma de Rã. A primeira etapa desta construção passou pela pintura dos pneus.

Posteriormente, quando estes secaram, realizou-se a montagem da estrutura de forma a que esta se assemelhasse a uma rã. Finalizada a montagem, o grupo desenhou os olhos a boca e as patas da rã em folhas de material plástico, recortaram, pintaram com as cores adequadas e colaram nos pneus. No final, encheu-se o sapo com terra e semearam-se sementes de flores -Amores Perfeitos.¹⁸

No que diz respeito à construção propriamente dita, esta vai ao encontro das áreas e domínios trabalhados nos restantes módulos. No entanto, este trouxe-nos algo de novo que não foi tão abordado nos demais. Remetendo-nos para a área do Conhecimento do Mundo, as crianças trabalharam questões de sensibilização para as ciências naturais, com a criação de um espaço com elementos naturais, através de uma sementeira de flores, fomentando assim uma atitude científica e experimental nas crianças.

Após estar concluído, este módulo, exige das crianças uma atenção especial, uma vez que carece de determinados cuidados para que a planta cresça e floresça um dia mais tarde.

¹⁸ Ver apêndice 1 fotografias 31 e 32.

Assim sendo, estas desempenhavam certas funções para que esse objetivo fosse alcançado. Regavam as sementes e observavam diariamente se as plantinhas já tinham crescido mais um bocadinho. “Assim, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste.” (Ministério da Educação, 2016: 88)

Este permanente cuidado, incute nas crianças um conjunto de competências sociais, tais como o sentido de pertença e a responsabilidade por cuidar de algo que assumem como seu. Neste sentido, as crianças não só adquirem e aprofundam a sua consciência ambiental como também, criam “hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua Inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social.” (Ministério da Educação, 2016: 88)

Em suma, este módulo, apesar de ter sido uma ideia espontânea das crianças, e realizada de acordo com os seus interesses, foi por nós direcionada de forma a atingir determinados objetivos que consideramos importantes para o desenvolvimento deste grupo. São eles os seguintes; contactar com diferentes tipos de materiais; estimular a criatividade; criar zonas diferentes no Jardim de Infância; contactar com o processo de sementeação; compreender a importância de alguns fatores para o crescimento de plantas; preservar e manter a vegetação, bem como os recursos físicos.

Balança

Este módulo, tal como o do canteiro, não estava planeado no projeto inicial. Teve como principal impulsionador, duas canas de bambu que as crianças pertencentes ao projeto “limites Invisíveis” trouxeram da mata do Choupal. Assim, foi discutido em grupo, o que poderíamos fazer com elas.

Após algumas conversas e pesquisas, surgiram algumas ideias, no entanto uma pesquisa na internet deu a principal ideia de construir uma balança um pouco diferente do convencional, mas muito interessante, pelo seu lado peculiar.

Seguiu-se então o exemplo que constava na internet e fez-se uma réplica.

Colocou-se a cana de bambu, fixa com cimento num vaso e, posteriormente, encaixou-se um cabide no topo da cana. No final de montar todos os elementos da base da balança, colocaram-se os vasos com correntes presos nas extremidades do cabide e estava assim concluída a balança.¹⁹

A execução deste elemento, para além de desenvolver várias competências a nível da formação pessoal e social, durante a troca de ideias, a negociação dos produtos finais e o trabalho em grupo, proporcionou também o aprofundamento conhecimentos da Área da Expressão e Comunicação, nos domínios da Educação Artística, transformando elementos naturais e não só, atribuindo-lhes significados diferentes dos originais e promovendo o sentimento estético e artístico do grupo de crianças. Também a matemática e os seus conceitos estão envolvidos na fase de execução, através do recurso de medições e outros conceitos referentes à construção desta estrutura.

Já no que diz respeito à exploração diária deste elemento. O grupo explora vários conceitos, de vários Áreas de Conteúdo e dos diversos domínios.

As crianças, utilizam a balança para imitar, várias práticas da vida real, recorrendo à dramatização e ao jogo simbólico, como por exemplo uma ida ao supermercado, em que pesam vários materiais como se tratasse de fruta, carne ou legumes. Esta atividade, para além de se traduzir num meio de desenvolver a criatividade e a capacidade de representação. Possibilita também “que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano.” (Ministério da Educação, 2016: 85)

Este elemento foi utilizado com rigor científico. Realizando-se, inclusivamente algumas atividades de pesagem, direcionadas pela educadora, com recurso a este material. Em que as crianças compararam os pesos de diversos materiais com volumes diferentes, de forma a compreenderem que nem sempre o volume justifica o peso de um determinado objeto. Aprofundando conceitos como o

¹⁹ Ver apêndice 1 fotografias 33 e 34.

sentido de medida. “Para o desenvolvimento do sentido de medida é importante facultar às crianças experiências e problemas reais de medida e que envolvam diferentes grandezas (comprimento, peso, capacidade, volume, tempo, temperatura, etc.)” (Ministério da Educação, 2016:85)

Com a construção e exploração deste módulo em concreto, foram alcançados os seguintes objetivos: Explorar momentos de jogo simbólico; vivenciar experiências do quotidiano; contactar com o conceito de “pesar”; compreender o funcionamento da balança e criar momentos de interação entre as crianças no exterior.

Como referi anteriormente, o tempo utilizado para permanecer nos espaços exteriores é visto como um tempo apenas para esticar as pernas, não existindo uma verdadeira preocupação com a organização do tipo de oportunidades oferecidas. Existindo apenas estruturas tradicionais, com um potencial que se esgota rapidamente, como baloiços e escorregas.

Com as estruturas que introduzimos, neste espaço, pensámos cuidadosamente sobre as mesmas, de forma a compreender as possíveis implicações que poderiam trazer para o brincar. Para além de proporcionarem alguns desafios motores e de contribuírem para momentos de interação e cooperação, como foi relatado anteriormente, a sua planificação e construção dependeu da participação de todos e também da ajuda dos pais, potenciando assim uma grande interação entre todos.

2.4.4. Fase IV - Divulgação/ Avaliação

Após a conclusão de todos os módulos que tinham sido propostos, foi importante e essencial partilhar com a comunidade educativa, bem como com as famílias todas as atividades que se tinham realizado. Assim, este momento revela-se “(...) como um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projeto, avalia-se o trabalho, a intervenção de vários elementos do grupo, o grau de entajuda, a qualidade da pesquisa realizada, a informação recolhida e as competências adquiridas” (Ministério da Educação, Trabalhos por Projeto, 2012:17).

Neste sentido, as crianças realizaram convites para as famílias²⁰, de modo a que estas comparecessem no J.I, para que lhes fosse apresentado todo o trabalho realizado.

Foi também realizada uma apresentação dos módulos ao grupo da sala dois do JI²¹. Uma vez que, este grupo também iria usufruir das construções e seria importante que conhecessem o processo de construção dos mesmos.

Uma vez que este J.I se encontra agregado ao 1ºCEB, revelou-se fundamental partilhar também com este grupo, o trabalho realizado, bem como as regras de utilização do mesmo. De modo a promover a preservação e manutenção dos materiais. As crianças realizaram crachás, inclusivamente, para responsabilizar os intitulados Guardiões do Exterior pela preservação do mesmo. Esta componente foi significativa na medida em que possibilitou a utilização entusiasta dos módulos pelas crianças do 1º ciclo, como facilitou a sua preservação, uma vez que as crianças assumiram as suas funções com toda a convicção.

Para a apresentação aos pais, foram propostas tarefas específicas na utilização de cada módulo, tendo estas de ser realizadas por pais e educandos²². Desta forma, os pais vivenciaram e experienciaram as sensações que os seus filhos viveram também ao longo deste processo e, deste modo, ampliaram o seu conhecimento, de forma a que tivessem mais informação, para avaliar melhor este projeto.

Embora o nosso projeto de dinamização se tenha realizado apenas no espaço exterior da instituição, é do conhecimento geral, que muitas crianças brincam e circulam na rua, quer de bicicleta, quer de patins, ou até mesmo a pé. Deste modo, e estando esta questão diretamente ligada à atividade lúdica no exterior, considerou-se importante abordar também a questão da prevenção rodoviária. Tema este, que tinha sido tratado também por nós, numa fase anterior do estágio, em que abordamos algumas regras de trânsito, assim como, sinais de trânsito uteis para peões.

²⁰ Ver apêndice 1 fotografia 36.

²¹ Ver apêndice 1 fotografia 35.

²² Ver apêndice 1 fotografias 37 a 49.

Assim sendo, realizou-se, no dia da divulgação do projeto aos pais, uma gincana de prevenção rodoviária²³. Nesta gincana, cada criança trouxe a sua bicicleta ou triciclo, nós (estagiárias), montamos uma pista com sinais de trânsito, passadeiras, rotundas e outros elementos rodoviários. Após estar tudo montado, reunimos com o grupo, num momento em que se relembrou tópicos de segurança que teríamos aprendido anteriormente. As crianças, mostraram deter conhecimentos, que lhes teriam sido transmitidos anteriormente que nos permitiu avançar para a exploração da gincana.

Nesta gincana, existiam condutores e peões, que respeitavam regras e sinais próprios de cada um. Ao fim de algum tempo, trocavam de papéis, para que todos vivenciassem as duas realidades e soubessem como se comportar em cada situação. Embora se desse uma maior importância ao papel do peão, uma vez que crianças desta idade são, no seu dia-a-dia, peões.

Esta atividade, foi muito apreciada, quer pelas crianças que se divertiram a aprender algo muito importante no âmbito do Conhecimento do Mundo, quer pelos pais, que consideraram uma atividade muito rica em aprendizagens e que viram os seus filhos entusiasmados e felizes nesta exploração.

Com as reações, dos pais e das crianças, senti que foi uma atividade bem conseguida, e que quando se coloca uma carga de brincadeira nas aprendizagens, as crianças aprendem de uma forma natural e a sua predisposição para aprender é muito maior.

A fase da avaliação, para além de ter sido realizada ao longo do projeto de modo a regular o desenvolvimento do mesmo, no final do projeto, voltou a existir uma avaliação de modo a reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelas crianças, e onde se avaliou o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, a informação obtida, a ajuda, e as competências adquiridas. O projeto, sendo realizado por nós, terminou.

²³ Ver apêndice 1 fotografias 50, 51 e 52.

No entanto lançamos o repto, para que o espaço exterior continue a ser dinamizado pela comunidade educativa. “A avaliação não tem aqui o cunho de fecho ou encerramento de processo, mas de síntese recapituladora. A avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011:108).

Os pais teceram um pequeno comentário, de forma avaliativa, fornecendo o seu feedback relativamente ao trabalho realizado e de que forma isso contribuiu para o percurso dos seus filhos²⁴. O mesmo se pediu às crianças, individualmente, sendo que classificaram os módulos através da pintura de *smiles* que correspondiam a: Gostei muito, gostei e gostei pouco, utilizando as cores: verde, amarelo e vermelho.

No final, teceram também um comentário, relativo a cada módulo, que foi registado pelo adulto.

A fase de avaliação foi, para mim, um momento de reflexão de todo o percurso de desenvolvimento do projeto. Através do feedback das crianças, dos pais e de toda a comunidade educativa, foi perceptível, que o nosso trabalho foi ao encontro dos interesses das crianças e das próprias necessidades da instituição. Deste modo, considero que foi uma intervenção importante e com impacto positivo, no seio da instituição educativa.

Tendo em conta a natureza deste projeto, tornou-se imperativo para nós, obter um Feedback por parte da educadora cooperante, uma vez que este se traduziu em diversas alterações no contexto desta instituição, principalmente no espaço físico onde se desenvolve a ação educativa. Neste sentido, realizamos uma entrevista semiestruturada, que posteriormente analisámos, de forma obter esta avaliação e a perceber de que forma, este projeto poderia ter contribuído ou não, para o desenvolvimento destas crianças.

²⁴ Ver apêndice 1 fotografias 53 e 54.

2.5. Análise da entrevista à Educadora Cooperante

Tendo em conta a vasta experiência da educadora cooperante ao longo dos seus trinta e sete anos de serviço, considerámos também importante fazer-lhe uma entrevista²⁵, para apurar a importância que a mesma atribuiu a este projeto, uma vez que esta acompanhou atentamente o surgimento da problemática, o desenvolvimento dos trabalhos e todo o impacto que o mesmo teve na comunidade educativa.

Ao que conseguimos apurar, a educadora cooperante, mesmo antes do surgimento deste projeto interventivo atribuía uma grande importância ao espaço exterior, considerando que este tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento motor, autonomia e a capacidade de iniciativa. frisando uma distinção daquilo que acontece dentro da sala de atividades (atividades estruturadas), e o que acontece no exterior (brincadeiras livres), com recurso a elementos naturais que oferece uma maior diversidade de estímulos.

No entanto, apesar de reconhecer todas estas potencialidades, reconhece que utilizava poucas vezes este recurso tão importante, utilizando o espaço exterior apenas em tempos pré-determinados, como é o caso do tempo de recreio. Sendo que, estas idas ao exterior aconteciam, essencialmente na primavera e no verão, uma vez que as condições climatéricas do outono e inverno se apresentavam como um fator impeditivo para que estas atividades ocorressem. Apesar de ter tentado, por algumas vezes enriquecer os espaços exteriores recorrendo à ajuda dos pais, com a criação de arte efémera (Objetos tridimensionais, espantalhos etc...), e de desenvolver as horas do conto no exterior, sentiu que há sempre alguns entraves para que isto ocorra, nas instituições por onde tem passado.

Considera também, que existem vários motivos para que este espaço não seja considerado um elemento de contexto educativo, mas refere que a falta de formação nesta área é o principal motivo, uma vez que as pessoas percecionam este espaço de forma errada e não lhe reconhecem a riqueza de estímulos que lá se encontram.

²⁵ Ver apêndice 2 Entrevista à educadora cooperante.

Considerando, que a divulgação de projetos desta natureza desenvolvidos noutros J.I seriam importantes de forma a sensibilizar e a incentivar a que se realizem mais projetos desta natureza. Também a sedentarização, é apontada como um fator de resistência à exploração dos espaços exteriores, uma vez que os adultos têm hábitos sedentários e acabam por influenciar negativamente as crianças.

No que diz respeito a este grupo em concreto, antes do surgimento deste projeto, era um grupo que frequentava o espaço exterior todos os dias em contexto de recreio, e duas vezes por semana para sessões de psicomotricidade. Exceto em dias de muita chuva. Para além destes momentos, o espaço exterior raramente era utilizado, principalmente em contexto de atividades de exploração livre.

A educadora considerou que o projeto de intervenção que desenvolvemos com as crianças, foi muito significativo, principalmente porque surgiu e foi desenvolvido num ano em que se vivia um empasse em relação a este espaço, uma vez que tinham sido retirados todos os equipamentos e o espaço estava mais pobre. Neste sentido, este projeto foi ao encontro de uma grande necessidade, trazendo uma nova motivação a toda a comunidade educativa, demonstrando que é possível fazer algo quando há motivação e intervenção de todos. Aumentou a diversidade de estímulos que as crianças tinham, criando elementos e transformando o espaço num local aprazível e desafiante.

Também em relação aos pais, verificou que existiu um grande entusiasmo e envolvimento, que trataram de replicar alguns dos elementos que consideraram interessantes para o desenvolvimento dos seus filhos. Considerando assim, que este projeto teve um impacto muito positivo em toda a instituição.

No que diz respeito às competências que este projeto desenvolveu nas crianças deste grupo, refere que a autonomia foi uma das mais evidentes. Uma vez que as crianças começaram a utilizar o pátio como uma extensão da sala de atividades, sendo que há uma porta da sala que dá diretamente para o exterior, facilitando a transição livre entre os dois espaços. Assim, este espaço passou a ser permanentemente utilizado, de forma autónoma por pequenos grupos, sem que fosse necessário mobilizar o grupo todo para o exterior. Também a visão das crianças em

relação ao espaço exterior foi alterada, aumentando o sentido de pertença destas crianças em relação a este espaço e não só à sala de atividades. Assim como o gosto pelas atividades realizadas, uma vez que o espaço exterior é um espaço muito admirado pelas crianças, consequentemente as atividades desenvolvidas neste espaço são mais apreciadas pelas mesmas, facilitando o processo de aprendizagem e ampliando o número de oportunidades que estas tinham de intervenção.

Em suma, a educadora sempre reconheceu as potencialidades do espaço exterior e esteve consciente dos benefícios que o mesmo proporciona no desenvolvimento das crianças, especialmente a nível do desenvolvimento motor, fator que reforça ao longo de toda a entrevista. No entanto, as conceções das instituições, a falta de formação das equipas educativas, entre outros fatores, apresentou-se sempre como um entrave a uma maior exploração destes espaços.

Com o desenvolvimento do projeto, alguns destes obstáculos foram ultrapassados e os benefícios da exploração do exterior foram-se tornando cada vez mais evidentes. No final da implementação do projeto, muitas das dificuldades sentidas neste contexto foram ultrapassadas, dando origem a novas rotinas e a novas oportunidades de exploração. Assim sendo, este projeto interventivo, para além de enriquecer o espaço exterior enalteceu a importância que este tem para o desenvolvimento das crianças, não só a nível motor, mas também ao nível das interações, da autonomia, conhecimento do mundo e muitas outras áreas do desenvolvimento infantil.

III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ambientes educativos em que as crianças participam têm uma grande influência na qualidade das experiências que estas vivenciam. Seja no exterior ou no interior, as diversas experiências e descobertas são desenvolvidas, sendo assim fundamental que se valorize o contributo singular de cada contexto para o desenvolvimento integral das crianças.

O contexto de exterior é um bom motor de desenvolvimento global, trazendo benefícios fisiológicos, psicológicos, intelectuais e sociais para as crianças (Miller, Tichota & White, 2009). Assim, as crianças ao brincar no exterior fortalecem mais facilmente a sua autonomia e confiança nelas próprias, que são competências que serão bastante úteis para que possam enfrentar desafios no futuro (Ginsburg, 2007; Thomas & Harding, 2011) proporcionando à criança momentos de mobilização corporal e dos sentidos, tendo um conjunto de experiências, que em espaços interiores seriam impossíveis de vivenciar.

No entanto o desenvolvimento de práticas pedagógicas no exterior não é um processo fácil e exige muito tempo de planeamento rigoroso e cuidado, assim como uma atitude crítica e reflexiva, para que seja um projeto desenvolvido com sucesso. No entanto, apesar de ser um trabalho de grande exigência, é ao mesmo tempo muito compensador, pelo impacto bastante positivo que exerce no desenvolvimento integral das crianças.

Sendo que este projeto foi desenvolvido por nós enquanto estagiárias, as dificuldades foram acrescidas, tendo em conta a falta de experiência, acrescida de uma infinidade de normas e processos burocráticos que tivemos de enfrentar ao longo de todo o processo, desde normas de segurança que nos impediram de utilizar determinados materiais provenientes da natureza entre outras atividades exploratórias que enriqueceriam este projeto. Assim, algumas das ideias iniciais tiveram de sofrer algumas alterações, e o que inicialmente tinha como objetivo ser um projeto de exploração direta da natureza e do meio natural acabou por ficar de certa forma comprometido e limitado, sendo que tínhamos de obedecer a determinadas normas da instituição em que estávamos a trabalhar.

Ainda assim, obedecendo a todos esses critérios que nos foram impostos, o nosso projeto pretendeu inspirar e incentivar para o brincar livre “fora de portas”, apesar de não termos um modelo específico que sustentasse as aprendizagens desenvolvidas, o que tornou o nosso projeto ainda mais desafiante.

Assim, fomos adaptando as etapas deste trabalho às necessidades e especificidades do grupo e de cada criança, fator que nos levou a bom porto e nos permitiu alcançar os nossos objetivos.

As crianças do grupo, apesar de muitas ainda serem muito pequenas à data da realização deste projeto, mostraram uma elevada implicação, entusiasmo e competência para trabalhar e aprender dia-após-dia, contrariando o pensamento de muitos adultos que consideram que as crianças não são capazes de fazer determinadas coisas. Levando-nos a acreditar que para além de lhes dar os suportes básicos, devemos ir mais longe e incentiva-las a participar na sua ação educativa, deixando-as confrontar-se com os problemas, procurar soluções e tomar decisões na gestão de desafios. Só assim podemos compreender melhor as suas necessidades e interesses.

Assim, todas as crianças participaram de forma ativa nos trabalhos a que se propuseram. O facto destes trabalhos serem todos realizados no exterior, ajudou também a atingir o maior objetivo do projeto, que era as crianças passarem mais tempo fora da sala de atividades, o que causou um grande entusiasmo por parte do grupo em geral. É de destacar, que ao mesmo tempo que se divertiam, as crianças exploraram diversos conteúdos a brincar, o que torna a aprendizagem mais agradável e inata, aprendendo temas que se relacionavam entre si de forma contínua obedecendo assim a um critério tão importante como é o da interdisciplinaridade.

Para organizar todas as fases deste projeto e leva-lo a bom porto, foi essencial aplicar algumas das teorias que aprendemos durante as aulas e recorrer a diversas pesquisas. Assim como adotar uma atitude reflexiva que nos ajudou sobretudo, a concluir sobre a importância das minhas ações e sobretudo, o que poderia melhorar numa próxima intervenção. Deste modo, posso afirmar que a reflexão esteve constantemente presente na minha atividade, sendo que, só através desta consegui

progredir ao longo deste percurso e adequar as minhas práticas às necessidades do grupo.

Em suma, concluo que um projeto de intervenção desta natureza, me trouxe algumas respostas a questões iniciais que tinha antes do mesmo arrancar. Concluí que é de facto possível desenvolver uma infinidade de aprendizagens e abordar inúmeras temáticas, no espaço exterior, sem que seja necessário estruturar demasiado as brincadeiras das crianças. Desde que o educador apoie as aprendizagens da criança, estando atento as necessidades das mesmas, fazendo-as sentir seguras das suas capacidades e encorajando-as com sensibilidade no seu processo de aprendizagem, incluindo-as no grupo e fazendo com que estas sejam respeitadas por todos, e acima de tudo, respeitando os interesses das mesmas, disponibilizando materiais, respondendo a questões e promovendo diálogos.

Fazendo uma retrospectiva, importa destacar que o meu caminho enquanto profissional se encontra em constante construção e transformação e que este projeto, ainda me despertou mais vontade de continuar a trabalhar nesta temática, de brincar mais no exterior, ser inovadora, crítica e reflexiva.

Assim, sinto-me com alguma confiança para afirmar que sairei da minha área de conforto e arriscarei sempre novas formas de agir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Athey, C. (2007). *“Extending thought in young children. A parent- teacher partnership”* (2end). London: Sage publications.
- Bilton, H. (2010). *“Outdoor learning in the early years. Management and innovation”*. Oxon: Routledge.
- Bilton, H. & crook, A. (2016). *“Exploring Outdoors 3-11year olds. A guidefor schools”*. Abingdon: Routledge.
- Carson, R. (2012). *“Maravilhar-se. Reaproximar a criança da natureza”*. Santa Maria da Feira: Campo Aberto – Associação de Defesa da Natureza.
- Dewey, J. (2002). *“A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo”*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *“As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação pré-escolar”*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. (2006). *“Understanding motor development”*. 6th ed. New York: McGraw-Hill.
- Hewes, J. (2006).” *Let the Children Play: Nature’s Answer to Early Learning.”* Grant MacEwan College, Edmonton, Alberta, Canada.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *“Educar a criança”* (5ªEdição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *“A Abordagem de Projeto na Educação de Infância”*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M. R. (2001). *“Trabalho de Projeto: 1. Aprender por projetos centrados em problemas.”* Porto: Afrontamento.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *“Necessidades Educativas Especiais”*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Magalhães, G. (2007). *“Modelo de colaboração: jardim-de-infância – Família.”* Lisboa: Instituto Piaget.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *“Documentar os projetos nos serviços educativos”*. Lisboa: apei.
- Maynard, T., Waters, J., & Clement, J. (2013). *Moving outdoors: “further explorations of “child- initiated” learning in the outdoor environment. Education”*
- Miller, D. L., Tichota, K., & White, J. (2009). *“Young Children Learn Through Authentic Play in a Nature Explore Classroom.”* Lincoln: Dimensions Educational Research Foundation.
- Ministério da Educação. (2008). *“Geometria”*. Lisboa: DGIDC:ME.
- Ministério da Educação (2016). *“Orientações curriculares para a educação pré-escolar”*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *“Qualidade e Projeto na Educação de Infância”*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *“Sentido de número e organização de dados”*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mitchell, R. & Popham, F. (2008). *“Effect of exposure to natural environment on health inequalities”*: an observational population study. *The Lancet*.
- Nutbrown, C. (2011). *“Threads of thinking. Schemas and young Children’s Learning”*. London: Sage.
- Oliveira, L. F. (1992). *“Educação Ambiental”*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza,

- “*Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, construindo o Futuro*” (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. e Gambôa, R. (2011). “*O Trabalho de Projeto na Pedagogia em-Participação*”. Porto: Porto Editora.
- Pitamic, M. (2010). “*Vamos Brincar*”. Lisboa: arte plural edições
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). “*Avaliação em educação pré-escolar*”. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). “*Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*” (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prott, R. (2010). “*Infância na Europa. Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar*”, pp. 20-21.
- Roldão, M. d. (1999). “*Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*”. Lisboa: Colibri Artes Gráficas.
- Silva, I. et al. (1997). “*Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*”. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Spodek, B., & Brown, P. (1996). “*Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspetiva Histórica. In J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância*” (pp.13-50). Porto: Porto Editora.
- Tavares J., & Alarcão, I. (1985). “*Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*”. Coimbra: Livraria Almedina.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). “*The role of Play. In J. White (Ed.), Outdoor Provision in the Early Years*” (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.

Tovey, H. (2007). *“Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges”*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Vasconcelos, T. (1998). *“Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar”*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Vasconcelos, T. (Coord) (2012). *“Trabalho por projetos na Educação de Infância.”* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Vayer, P. (1980). *“O Diálogo Corporal”*. Lisboa: Instituto Piaget

Vygotsky, L. (1991). *“A Formação Social da Mente”* (4ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.

Webster-Stratton, C. (2013). *“Os Anos Incríveis”*. Braga: Psiquilibrios Edições

Zabalza, M. (1998). *“Qualidade em Educação Infantil”*. São Paulo: Artmed.

Documentos consultados:

Projeto Educativo do Agrupamento, 2013/2017 Coimbra

Projeto Curricular de Grupo, 2015/2016, Coimbra

APÊNDICES

Apêndice 1 - Fotografias



Fotografia - 1- Espaço exterior vazio.



Fotografia - 2 - Área da Matemática



Fotografia - 3 - Área das Ciências.



Fotografia - 4 - Área das Reuniões.



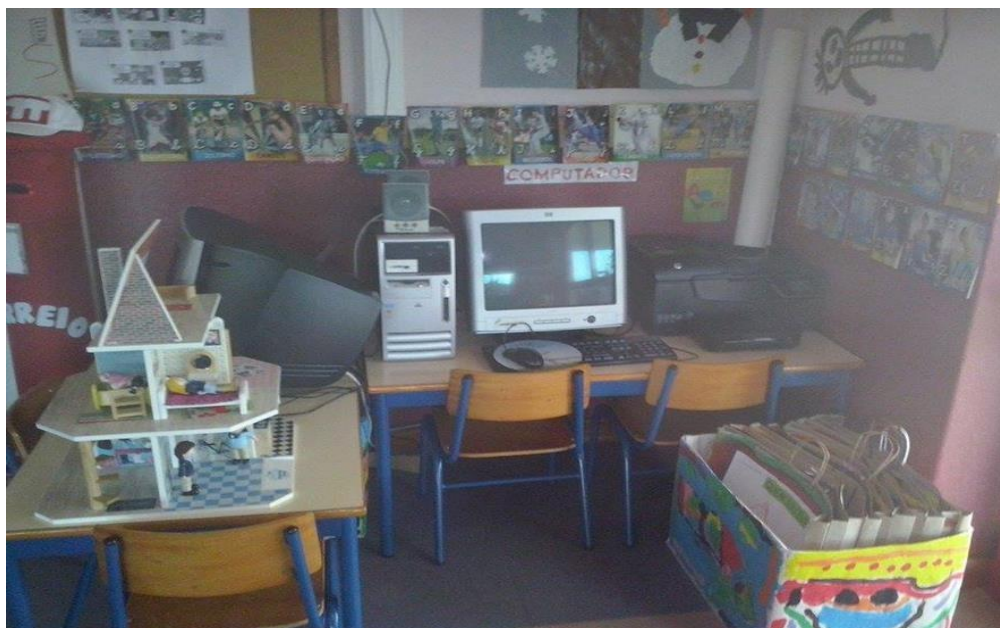
Fotografia - 5 - Área da Biblioteca.



Fotografia - 6 - Área da pista/ Construções.



Fotografia - 7 - Área da Escrita



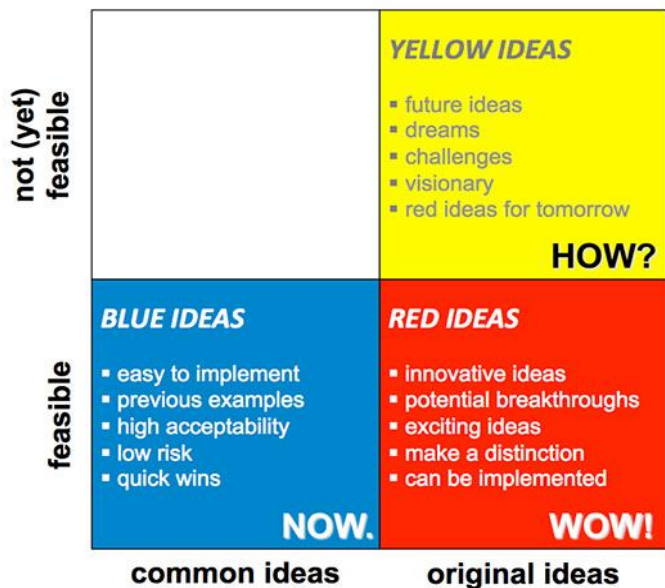
Fotografia - 8 - Área do Computador.



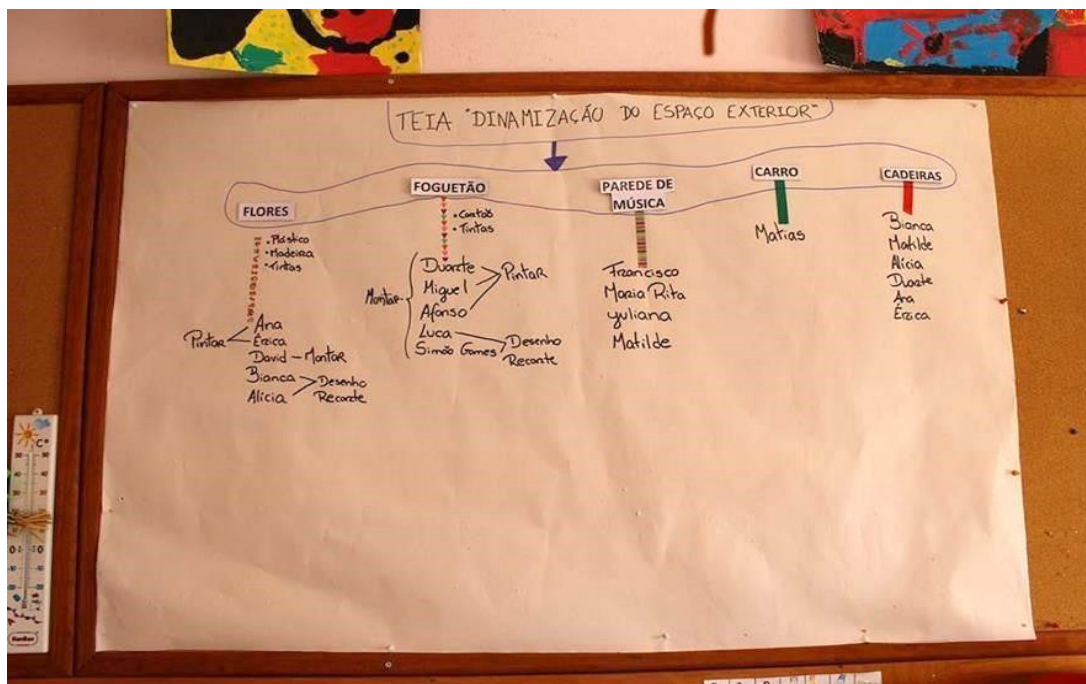
Fotografia - 9 - Área da Casinha.



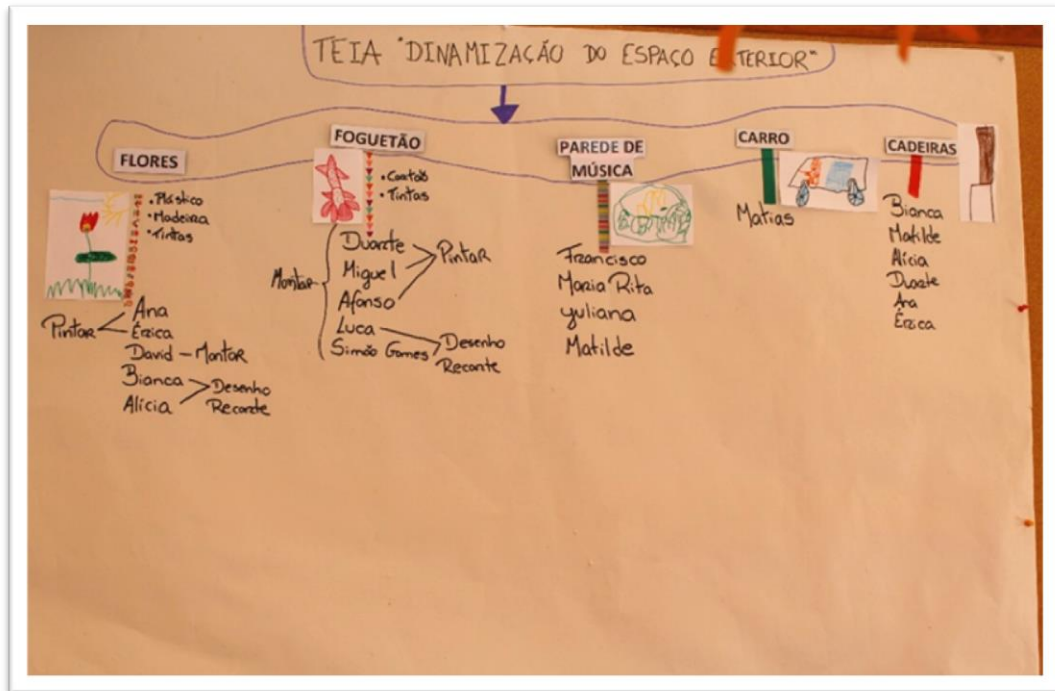
Fotografia - 10 - Área da casinha.



Fotografia - 11 - COCD BOX



Fotografia - 12 - Teia inicial.



Fotografia - 13 - Teia com representações gráficas.



Fotografia - 14 - Protótipos das cadeiras.



Fotografia - 15 - Protótipos dos carros.



Fotografia - 16 - Protótipos do módulo flores.



Fotografia - 17 - Protótipo do foguetão.



Fotografia - 18 - Protótipos da parede de musica.



Fotografia - 19 - planificações das atividades necessárias para a realização dos módulos.



Fotografia - 20 - Módulo foguetão construído.



Fotografia - 21 - Exploração do módulo foguetão.



Fotografia - 22 - construção do módulo das flores(pintura).



Fotografia - 23 - Módulo das flores acabado e em exploração.



Fotografia - 24 - Representação gráfica do módulo foguetão, registada no módulo das flores.



Fotografia - 25 - Módulo das cadeiras concluído e conseqüente exploração.



Fotografia - 26 - Crianças a usufruir do espaço da biblioteca exterior (módulo das cadeiras).



Fotografia - 27 - Módulo do Carro Concluído.



Fotografia - 28 - Crianças a Explorarem o módulo do Carro.



Fotografia - 29 - Decoração dos Elementos da parede de Música.



Fotografia - 30 - Parede de Musica concluída.



Fotografia - 31 - Módulo do Canteiro Rã montado.



Fotografia - 32 - Colocação da terra e das sementes no canteiro Rã.



Fotografia - 33 - Balança Construída com elementos recolhidos na Mata do Choupal.



Fotografia - 34 - Exploração do módulo Balança.



Fotografia - 35 - Apresentação dos módulos ao grupo da sala dois do JI.



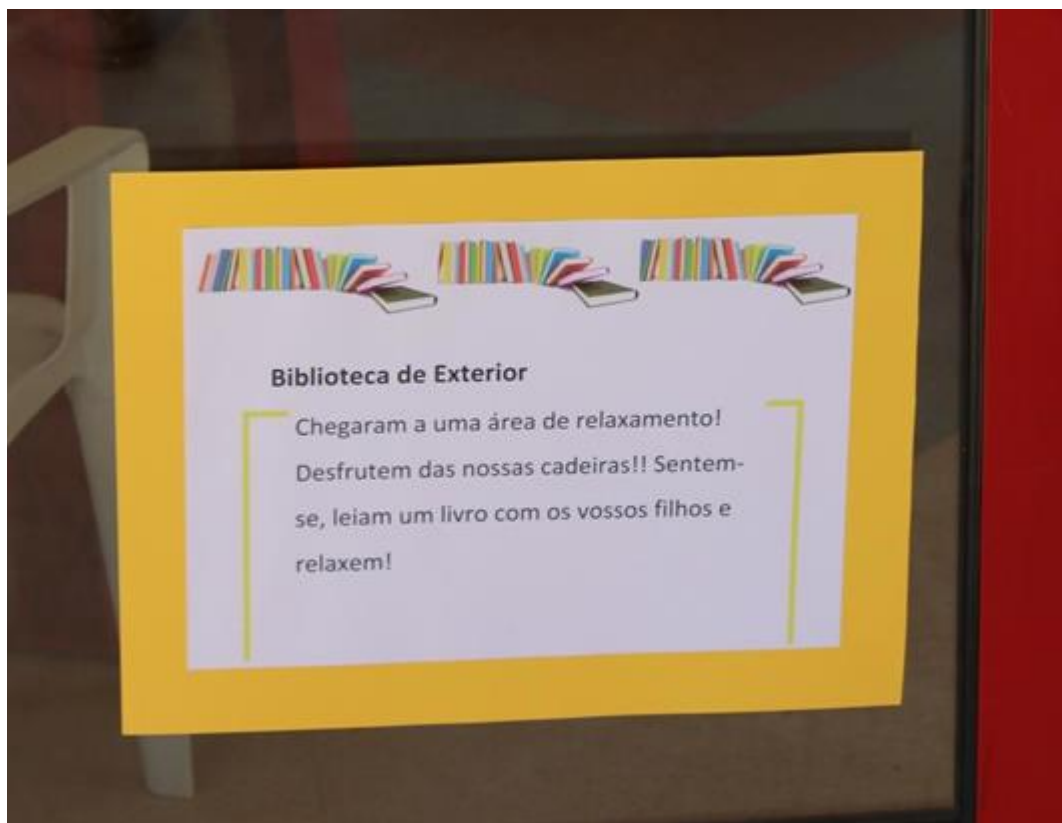
Fotografia - 36 - Realização dos convites para os pais e encarregados de educação, para a apresentação do projeto.



Fotografia - 37 - Tarefa para realizar no módulo das flores.



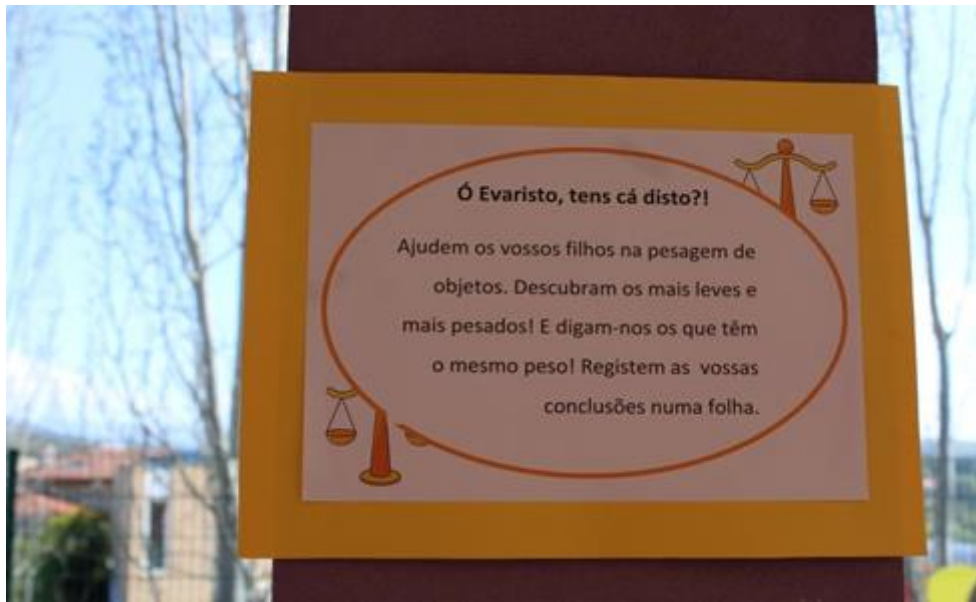
Fotografia - 38 - Realização da tarefa do módulo das flores.



Fotografia - 39 - Tarefa a realizar no módulo cadeiras.



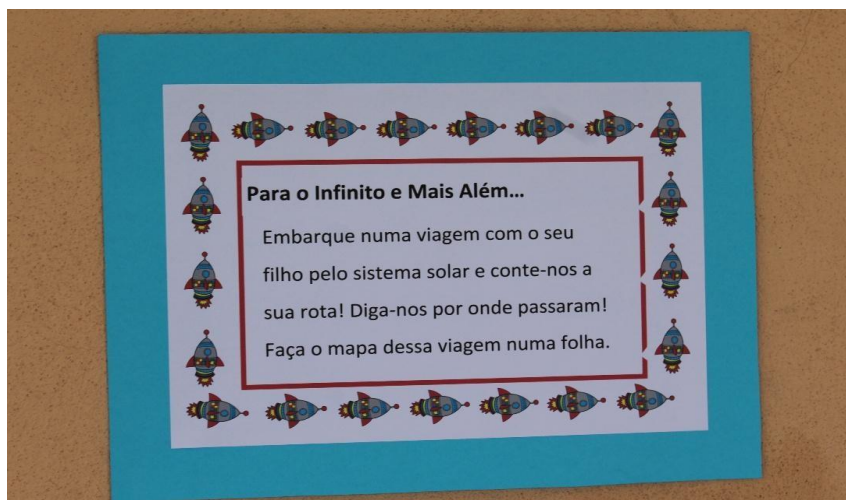
Fotografia - 40 - Exploração da tarefa no módulo das cadeiras, pelas crianças com os pais e encarregados de educação.



Fotografia - 41 - Tarefa a realizar no módulo da balança.



Fotografia - 42 - Exploração da tarefa no módulo da balança, pelas crianças com os pais e encarregados de educação.



Fotografia - 43 - Tarefa a realizar no módulo do Foguetão.



Fotografia - 44 - Exploração da tarefa no módulo das cadeiras, pelas crianças com os pais e encarregados de educação.



Fotografia - 45 - Tarefa a realizar no módulo do carro.



Fotografia - 46 - Exploração da tarefa no módulo do carro, pelas crianças com os pais e encarregados de educação.



Fotografia - 47 - Tarefa a realizar no módulo parede de música.



Fotografia - 48 - Parede de Música.



Fotografia - 49 - tarefa a realizar no módulo do canteiro rã.



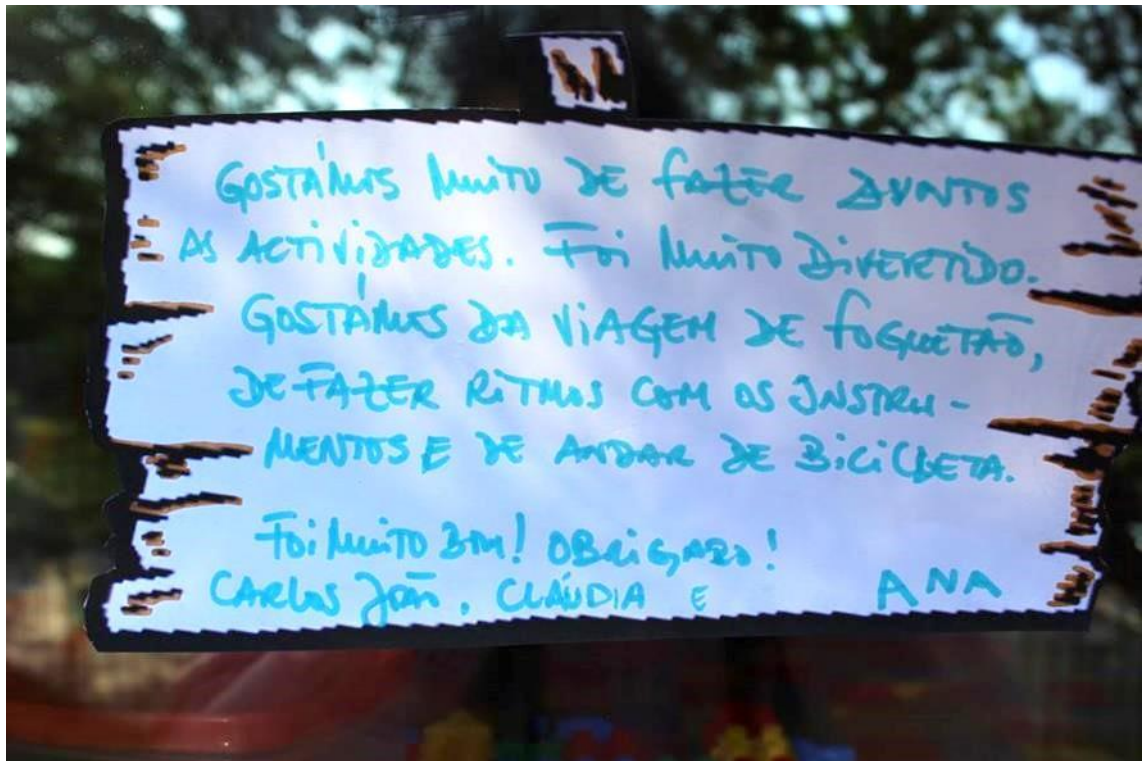
Fotografia - 50 - Palco de ação da Gincana de Prevenção Rodoviária.



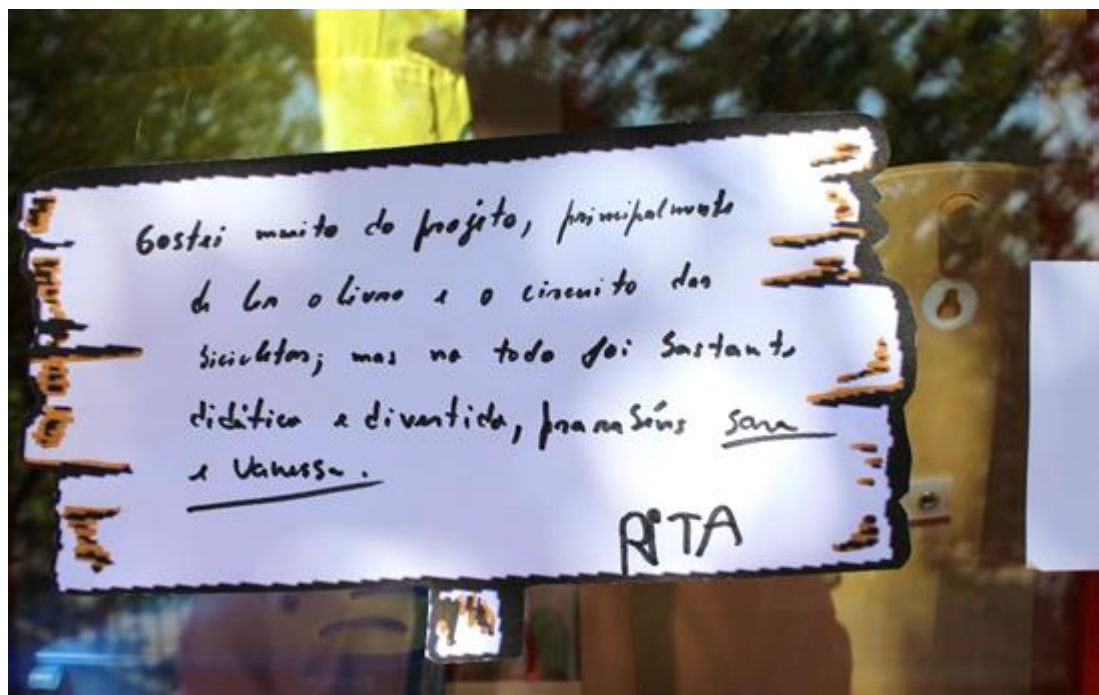
Fotografia - 51 - Exploração da Gincana de Prevenção Rodoviária.



Fotografia - 52 - Exploração da Gincana da Prevenção Rodoviária.



Fotografia - 53 - Comentário avaliativo do projeto de intervenção desenvolvido, redigido pelos pais e encarregados de educação.



Fotografia - 54 - Comentário avaliativo do projeto de intervenção desenvolvido, redigido pelos pais e encarregados de educação.

Apêndice 2 - Documentos

Entrevista à Educadora Cooperante

Breve descrição do percurso académico da educadora

“Sou educadora de infância desde 1980. Portanto, já vou fazer 37 anos. Tirei o curso na escola normal de Educadores de Infância, que na altura era o bacharelato. Mais tarde tirei a licenciatura na Escola Superior de Educação, fiz o complemento de formação para ficar com a licenciatura. Depois, passado uns anos, tive e senti necessidade, e quis fazer uma especialização em supervisão pedagógica. Tendo em conta os desafios com que a escola se deparava, designadamente ao nível da avaliação, por exemplo, observação de aulas, avaliação de colegas, cargos de coordenação do departamento. Então, tirei esta especialização no Instituto Superior Bissaya Barreto”.

1. Qual o significado que atribui ao espaço exterior?

“Considero que o espaço exterior é um espaço privilegiado para o desenvolvimento motor das crianças, é um espaço onde as crianças realmente têm uma maior atividade motora - correm, saltam e escalam. Também é neste espaço que se desenvolvem as sessões orientadas de psicomotricidade, as sessões de movimento. Mas considero também, que é um espaço privilegiado para as crianças desenvolverem as suas interações sociais, porque tomam iniciativas. É um espaço mais livre onde tomam iniciativas de grupo e desenvolvem interações de uma forma um pouco diferente do que desenvolvem quando estão na sala de atividades.

Também por isso, desenvolvem a sua autonomia e a sua iniciativa. Acho que é um espaço especial onde isso acontece. Também é um espaço onde as crianças podem explorar o ambiente natural. Daí a importância de ser um espaço rico, no qual passam a contactar com uma maior diversidade de estímulos”.

2. Ao longo destes anos de serviço passou por diferentes instituições. Como é que era percecionado o espaço exterior pelas equipas educativas?

“Normalmente, o espaço exterior era utilizado em tempos pré-determinados – os chamados tempos de recreio, a meio do período da manhã e no final da tarde. São mais utilizados nas estações do ano da primavera e verão. No inverno e no outono são utilizados mas com muito menos regularidade. Só quando realmente não chove e não há vento. Muitas vezes isto acontece, porque em alguns locais, há elementos que consideram que está frio e optam por não ir com as crianças para o exterior.

Eu já passei realmente por diversos JI e já integrei diversas equipas, onde tentámos ter alguma intervenção no espaço exterior, principalmente ao nível da arte efémera, portanto, objetos tridimensionais, às vezes até construídos com a ajuda dos pais, e que colocámos no exterior com objetivos decorativos alguns deles, como por exemplo espantalhos e outros. Mas também a colocação de bancos de jardim em locais estratégicos para as crianças também poderem conversar umas com as outras, relaxar, terem momentos onde pudessem descansar e ler um livro. Às vezes desenvolvia algumas horas do conto no exterior, embora não fosse todos os dias e era um pouco menos do que no interior, mas pessoalmente com o tempo mais ameno, com uma temperatura amena, às vezes proporcionava este momento”.

3. Porque acha que na maioria dos estabelecimentos educativos o espaço exterior não é considerado como um elemento do contexto educativo?

“Eu acho que por vários motivos, penso que o principal terá talvez a ver com uma lacuna de formação nesta área. As pessoas percecionam o espaço exterior só como o espaço destinado ao tempo de recreio e não muito como o espaço onde também podem acontecer uma grande diversidade de atividades, para além da atividade motora. Acho que falta divulgar mais junto dos educadores e dos outros elementos da equipa, inclusive das assistentes, experiências levadas a cabo em outras escolas, onde o espaço é muito diversificado, onde são desenvolvidas experiências significativas, penso que se deveria avançar com isso, mas para além disso também acho que há questões de sedentarização das próprias pessoas, dos próprios adultos. Eu acho que nós, adultos, temos hábitos sedentários, e por isso acabamos por levar

atrás as crianças. Não nos movimentamos assim tanto, e não utilizamos tanto o espaço, que por excelência é um espaço de movimento”.

4. Qual a utilidade dada ao espaço exterior físico da instituição antes do projeto interventivo?

“As crianças normalmente frequentavam diariamente o espaço exterior, só quando chovia, ou em dias de chuva seguida é que eles não iam ao espaço. Quando chove não vamos para o exterior. Mas a meio da manhã tinham um período que iam para o exterior sistematicamente, e à tarde já no tempo das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), também havia um tempo em que se privilegiava que as crianças fossem para o exterior, a seguir à componente educativa, onde as crianças saíam das salas, antes de irem lanchar e iam para o exterior para poderem também correr, saltar, desanuviar um pouco, sempre considerámos isso importante. Agora, a utilização acabava por não se estender para além destes períodos, a estas atividades livres, era utilizado nas sessões de psicomotricidade com vários equipamentos e pouco mais era que isso. Às vezes uma hora do conto na primavera e verão que desenvolvíamos no exterior e jogos coletivos, até tradicionais, mas que incluíamos nas sessões de movimento.

Era também utilizado nas festas, nos convívios com os E.E., mas convívios específicos como o magusto, a festa de verão, a festa de final de ano na instituição, que é habitualmente desenvolvida no espaço exterior”.

5. Considera que este projeto foi significativo para o grupo? Em que medida?

“Sim, claro que foi. Foi muito significativo porque foi desenvolvido num ano em que a instituição também vivia um pouco um impasse em relação ao espaço exterior, porque tinham sido retirados os equipamentos fixos que existiam, por estarem danificados e não tinham sido colocados outros, portanto foi um ano letivo em que não tivemos os equipamentos fixos que habitualmente temos. Por isso, esse facto, o facto desse equipamento não ter sido substituído tornou mais pobre o espaço exterior, também alguns condicionamentos associados às instituições que supervisionam o espaço, designadamente a autarquia, a necessidade de pedir

autorizações para instalar determinados equipamentos também trouxe alguns condicionalismos. E tudo isto junto desmotivou um pouco a equipa e vivíamos num impasse. Por isso eu acho que o facto deste projeto se ter centrado sobre o espaço exterior foi muito bom, porque veio ao encontro de uma necessidade, que era a pouca diversidade de material, então eu acho que houve assim uma conjugação de sinergias, digamos assim, com o desenvolvimento do projeto, que trouxe uma nova motivação aos próprios elementos da equipa educativa e aos pais, porque no fundo demonstrou que com materiais mais ou menos simples, uns mais complexos do que outros, mas que com motivação e intervenção de todos se conseguiu fazer algo.

Conseguiu-se diversificar os estímulos que as crianças tinham e isso foi muito importante. Motivou a equipa, os pais, e a Associação de Pais, designadamente, que mais tarde, no ano letivo seguinte, portanto o ano presente, vem a continuar o esforço que foi feito no âmbito deste projeto e vem até a replicar algumas coisas, a aumentar o número de elementos, evidentemente que alguns elementos se estragaram porque eram materiais com limitações de durabilidade, e as agressões exteriores acabaram por estragar, outras ficaram, outros foram reconstruídos e replicados pelos pais. Por isso, teve impacto, um impacto muito bom na instituição”.

6. Consegue apontar que competências vê desenvolvidas nas crianças posteriormente ao projeto?

“Penso que a questão da autonomia das crianças, por exemplo, no pátio, uma vez que o pátio está situado em frente à sala de atividades (há uma porta que dá diretamente para o pátio). As crianças começaram a utilizar mais o pátio, desde logo pelo facto de terem sido lá colocados os pneus para eles lerem, para eles verem os livros, o facto de estarem os quadros de ardósia, para eles escreverem e desenharem com giz, portanto começou a ser utilizado mais e as crianças também ganharam autonomia para estarem lá pequenos grupos, não precisávamos de estar todos, não era preciso mobilizar o grupo todo para o exterior. Podia ser utilizado por um pequeno grupo enquanto outros pequenos grupos continuavam na sala de atividades a desenvolver outras tarefas e iam rodando. Esse foi um impacto, para além das

crianças passarem a olhar de outra forma o seu espaço exterior, portanto aumentou o sentimento de pertença das crianças em relação ao espaço exterior e não só à sala, não só aos outros espaços da escola. Sabemos também que o espaço exterior é normalmente o espaço que as crianças mais gostam, quando fazemos essa pergunta às crianças elas referem muito o espaço exterior, porque têm uma liberdade maior e a diversidade também proporcionou uma ampliação do número de oportunidades que eles tinham de intervenção”.

7. Então, suponha que não teria quaisquer tipo de limitações para a construção do espaço exterior, nem físico, nem económico, como é que o imaginaria?

“Eu imaginava-o com diferentes tipos de piso – terra, erva, relva e uma parte fofa – onde se pudessem fazer atividades no chão como rebolar. Acho que deviam haver diferentes tipos de piso e são muito importantes também os declives, diversificar a altura, de forma a que possam trepar e subir. Julgo que alguns equipamentos fixos também, mas também com muitos elementos naturais. Acho que o espaço exterior do JI deve ter muitos elementos naturais, incluindo muitas árvores de diferentes tipos, plantas aromáticas, que normalmente não existem e seria interessante pelas experiências olfativas que sugerem. Depois, refúgios para as crianças se esconderem, porque eles gostam muito de ter esconderijos e proporciona outro tipo de atividade, de conversa entre as crianças, em pequeno grupo. Esses refúgios podiam ser desde casas a tendas, por exemplo, tocas, e se se conseguisse ter árvores com troncos com tocas, acho que também seria muito interessante para as crianças poderem guardar pequenos segredos, pequenos elementos que são objetos secretos, que eles às vezes utilizam muito como pedras, folhas, pauzinhos, que às vezes gostam de guardar para quando voltarem ao recreio poderem voltar a brincar. Eu acho que as tocas seria muito interessante, vejo isso como um estímulo.

Outra proposta seria um labirinto – percurso labiríntico – acho que também seria bom porque eles veem o espaço de forma diferente. Acho que uma casa onde se pudessem guardar uma série de objetos móveis, como as bolas, os arcos, trotinetes, triciclos, mas também outros tipos de objetos como por exemplo, livros, poderíamos ter livros mais acessíveis, não ter de estar a ir buscar os livros à sala. Assim, ter uma

casinha com aqueles objetos que têm de ser preservados das condições atmosféricas, mas que estão lá à mão e que eles podem ir buscar.

Banquinhos de jardim para eles se sentarem a ler, confortáveis, com costas porque por exemplo no nosso espaço de recreio só há bancos sem costas, e eu por acaso acho que os bancos de jardim com costas são mais interessantes, as crianças gostam mais porque se podem encostar e ter outro tipo de posição.

Uma coisa que acho muito importante são os placares para as crianças pintarem fixados na parede, assim um pouco como os quadros de ardósia que fizeram no projeto, mas outro tipo de placar, por exemplo, em madeira em que a parte onde se coloca as tintas pudesse ser recolhida e que se pudesse com regularidade realizar atividades de pintura sem ter de ser no chão. Mas cavaletes grandes, com folhas grandes que proporcionassem uma verdadeira atividade expressiva.

Os caixotes do lixo acho que seriam importantes, pois por vezes não existem e fazem falta. Muitas vezes as crianças apanham o lixo que encontram e levam para a sala para por no caixote e acho importante que haja. Espaços de sombra também é importante. Por exemplo, nós, um dos aspetos que nos motivou pouco naquele ano em que não tínhamos nada, quando foi desenvolvido o projeto, foi o corte de uma árvore grande que era a árvore mais frondosa e que dava mais sombra ao espaço exterior. A sombra é importante em dias de verão, principalmente nos dias em que está muito calor.

Depois há outras coisas, ... esculturas musicais que se podem pendurar em ramos de árvore, um espaço de horta, que as crianças possam tratar e acompanhar o desenvolvimento”.