



ANDRESA
FORMAESKI DE
SOUZA
RODRIGUES
GUIMARÃES
210139003

**RELATÓRIO DO PROJETO DE
INVESTIGAÇÃO
HOJE VAMOS BRINCAR LÁ FORA!:
O ESPAÇO EXTERIOR NA CRECHE
E NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório de projeto de investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Versão Definitiva

Julho 2022

ANDRÉSA
FORMAESKI DE
SOUZA
RODRIGUES
GUIMARÃES

210139003

**RELATÓRIO DO PROJETO DE
INVESTIGAÇÃO
HOJE VAMOS BRINCAR LÁ FORA!:
O ESPAÇO EXTERIOR NA CRECHE
E NO JARDIM DE INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Especialista Maria Manuela
Sousa Matos, ESE/IPS

Orientador: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira, ESE/IPS

Vogal: (Professora Especialista Maria Teresa Elvas
de Matos, ESE/IPS

Data da realização da prova julho de 2022

Agradecimentos

O presente trabalho de investigação representa a conclusão de um ciclo de aprendizagem e o começo da minha vida profissional. Não poderia estar mais satisfeita e grata a todos os que fizeram parte deste percurso que teve os seus desafios, mas que no fim acabou por ter um impacto no meu desenvolvimento, enquanto pessoa ativa da sociedade, tornou-me uma pessoa mais desperta para o meio que me rodeia e por isso sou grata.

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu marido que esteve sempre presente neste percurso e me apoiou, esteve disponível, com uma incrível paciência e com amor.

Agradeço aos meus filhos, por serem a chama que manteve a luz acesa para este caminho, sem o apoio deles nada disto tinha sido possível, foram a minha força para conseguir terminar este percurso, que por muitas vezes foi desafiador e extremamente trabalhoso.

Quero agradecer a minha amiga de curso Susana Correia que esteve sempre disponível para me ajudar, e sempre me acompanhou neste percurso.

Também quero agradecer a minha amiga, Andreia Bernardo que teve a paciência de ouvir-me e perceber-me quando estava com mais dificuldades na construção deste trabalho incentivando-me a continuar e a colocar as ideias em perspetiva para continuar, e ainda por ter-me ajudado com o Abstrat.

Um agradecimento especial à professora Sofia Figueira, a minha orientadora, que sempre me apoiou e incentivou nas diversas etapas deste meu percurso, foi um elemento fulcral em todo o meu percurso académico e que esteve sempre presente para mim nos momentos mais difíceis e, também nas minhas conquistas sem ela a concretização e conclusão não teriam sido possíveis.

Agradeço às educadoras cooperantes, que foram muito próximas de mim e deram-me o espaço necessário para crescer enquanto educadora e pessoa. Partilhando comigo as suas práticas, demonstrando sempre apoio e confiança acreditando em mim e nas minhas competências.

Por último, o meu agradecimento caloroso a todas as crianças que fizeram parte desta fase da minha vida pessoal e profissional. Por estarem disponíveis para as minhas

intervenções e ideias que foram realizadas e vividas e que apesar de desafiantes foram sempre compensadoras. Foram grandes momentos de afetos e aprendizagem.

Obrigada a todos por esta oportunidade que levarei para a vida.

Resumo

O presente relatório do Projeto de Investigação, apresenta um estudo realizado em dois contextos educativos, creche e jardim de infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESE/IPS.

A temática abordada neste projeto de investigação é o brincar no exterior, e o objetivo foi compreender como podem os/as educadores de infância potenciar o mesmo, nos contextos de educação de infância.

A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa e a metodologia de investigação ação. Na recolha de informação foram realizadas observações e notas de campo, registos multimédia, análise documental e conversas informais e as reflexões cooperadas com as educadoras de infância.

Várias foram as observações e as intervenções desenvolvidas no espaço exterior, tanto na creche como no jardim de infância, que permitiram perceber as potencialidades deste espaço para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Através deste estudo foi possível compreender que o espaço exterior era valorizado pelas educadoras cooperantes e era entendido como um espaço promotor de aprendizagens. Ambas as educadoras utilizavam diariamente este espaço, quer para as crianças brincarem quer para a realização de projetos que muitas vezes começavam no exterior e acabavam na sala e vice-versa.

Palavras – chave: espaço exterior, brincar, educador de infância, práticas pedagógicas.

Abstract

This Research Project report presents a study carried out in two educational contexts, nursery and kindergarten, within the scope of the Masters in Pre-School Education at ESE/IPS.

The theme addressed in this research project is playing outdoors, and the objective was to understand how kindergarten teachers can enhance the same, in the context of early childhood education.

The methodology adopted was the qualitative approach and the action research methodology. In the collection of information, observations and field notes were carried out, multimedia records, document analysis and informal conversations and reflections cooperated with the kindergarten teachers.

There were several observations and interventions developed in the outdoor space, both in the nursery and in the kindergarten, which allowed us to perceive the potential of this space for the development and learning of children.

Through this study it was possible to understand that the outer space was valued by the cooperating educators and was understood as a space to promote learning. Both educators used this space daily, either for children to play or to carry out projects that often started outside and ended up in the classroom and vice versa.

Keywords: outer space, play, kindergarten teacher, pedagogical practices.

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract	6
Siglas	9
Introdução	10
Capítulo I - Enquadramento Teórico	13
1. A importância de brincar no espaço exterior	13
1.1 Brincar na infância: um direito de todas as crianças.....	13
1.2 Brincar no espaço exterior.....	18
1.3 O Papel do educador de infância na organização do espaço exterior	22
Capítulo II – Metodologia.....	35
1. Abordagem qualitativa e investigação-ação.....	35
2. Procedimentos de recolha da informação	37
2.1 Observação.....	38
2.2 Notas de campo.....	38
2.3 Registo Multimédia	39
2.4 Análise Documental.....	40
3. Procedimentos de Tratamento e Análise da informação	41
Capítulo III – Caracterização dos contextos educativos e Apresentação e interpretação das intervenções realizadas	43
1. Instituição A – Contexto de estágio Creche	43
➤ Infraestrutura e Espaço Físico do Contexto	43
➤ Equipa Pedagógica da Sala.....	44
➤ As Crianças da sala Azul	44
➤ Organização do espaço e materiais.....	45
2. Descrição e interpretação das intervenções	46
2.1 “O avião”.....	47
2.2 Síntese reflexiva	55
3. Observações - momentos no exterior.....	57
3.1 Síntese reflexiva	62
4. Instituição B – Contexto de estágio em Jardim de Infância	63
➤ Infraestrutura e Espaço Físico do Contexto	63
➤ Equipa Pedagógica da Sala.....	64
➤ As Crianças do Grupo.....	64

➤ Organização do Espaço e dos Materiais	64
5. Descrição e interpretações das intervenções	65
5.1 “Vamos à Horta”	65
.....	68
5.2 Abóbora do Dia das Bruxas.....	68
5.3 Observação Momentos do exterior	70
5.4 Síntese reflexiva	75
IV. Considerações Finais	76
Referências Bibliográficas	82
Apêndice.....	87
Apêndice - 1 Imagens	87
Apêndice 2 – Grelha de análise de conteúdo – Contexto de creche	91
Apêndice 3 – Grelha de análise de conteúdo – Contexto de jardim de infância	94

Siglas

AAP - Academia Americana de Pediatria

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

PPSA - Projeto Pedagógico da Sala Azul

MEM - Movimento da Escola Moderna

PPS – Plano Pedagógico da Sala

EP - Equipa Pedagógica

AO - Assistente Operacional

NEE - Necessidades Educativas Específicas

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

APEI - Associação de Profissionais de Educadores de Infância

AAP - Academia Americana de Pediatria

DGS - Direção Geral da Saúde

ISS – Instituto da Segurança Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O tema que escolhi para desenvolver no Relatório de Projeto de Investigação é a importância do espaço exterior, um tema que a nível académico e científico tem sido muito abordado, mas que permanece atual e pertinente quando abordamos as práticas nos contextos de educação de infância.

É, também, um tema de interesse pessoal que me leva de volta à infância, porque tenho boas memórias das brincadeiras realizadas nesse tempo em que tive o privilégio de fazer inúmeras descobertas e explorar ao meu ritmo todo o espaço exterior, passava mais tempo fora de casa que dentro de casa e vivia sempre experiências que hoje reconheço influenciaram o meu modo de ver a vida e de atuar perante ela.

Nos últimos tempos temos assistido a alterações nos hábitos das crianças, os momentos de brincar no exterior são cada vez menores e têm vindo a ser substituídos por atividades orientadas em espaços fechados, em casa ou nas salas de atividades, ou pela utilização das novas tecnologias. Sendo que os confinamentos devido à pandemia do Covid-19 vieram intensificar esta situação.

O espaço exterior promove diversas experiências ricas e sensoriais onde as crianças podem brincar de forma ativa, barulhenta e vigorosa. Além disso, é fundamental para poderem aprender a gerir os riscos, explorar e contactar com superfícies irregulares, que promovem o desenvolvimento da sua coordenação motora e a criatividade associadas à persistência, concentração, satisfação e energia (Neto, 2020).

As atividades físicas realizadas no espaço exterior, como o correr, o trepar, o subir as árvores, o utilizar o baloiço ou o jogar a bola permitem à criança um gasto de energia essencial para o seu desenvolvimento, bem como para a capacidade de adaptar-se aos desafios motores, emocionais e afetivos.

Temos vindo, também, a assistir a práticas em contextos de educação de infância, em que as crianças passam mais tempo dentro das salas de atividades que no espaço exterior (Figueiredo, 2015), com rotinas rígidas e escolarizadas, em que o exterior não é reconhecido como um espaço potenciador de desenvolvimento e aprendizagens.

As instituições educativas que recebem crianças dos zero aos seis anos devem assegurar respostas adequadas às crianças, serem locais de bem-estar, que promovem o desenvolvimento e aprendizagens respeitando as necessidades e interesses das mesmas, e devem assegurar a utilização dos espaços exteriores para que estes tenham uma influência no desenvolvimento harmonioso e integral da criança. As práticas educativas desenvolvidas pelos educadores de infância devem garantir tempo e espaço para as crianças brincarem não só nas salas de atividades, como no espaço exterior todos os dias. Ou seja, as crianças ganham quando os educadores reconhecem o espaço exterior como educativo (Silva, et. al, 2016), uma extensão da sala, um lugar onde as crianças se desenvolvem e aprendem, onde aprendem a aprender, onde também aprendem o brincar a pares, com o(s) adulto(s), em pequenos e grandes grupos ou sozinhos.

Em outubro de 2020, iniciei o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da ESE/IPS, porém no início do 2º semestre tomei a decisão de mudar para o Mestrado em Educação Pré-Escolar, pelo que o meu percurso foi diferente do percurso das minhas colegas de turma. A grande diferença foi ao nível da realização dos estágios, realizei primeiro o estágio em jardim de infância e depois em creche e da escolha do tema para desenvolver no relatório que foi decidido no segundo estágio e não no primeiro como as minhas colegas. O tema foi decidido durante o estágio em creche, mas já tinha realizado o estágio em jardim de infância no 1º semestre, contrariamente ao que aconteceu com as colegas deste mestrado.

Apesar de ter escolhido o tema para a investigação na creche não foi difícil encontrar um tema transversal, ao contexto de jardim de infância, visto que durante o estágio neste contexto tinha observado situações no exterior, registado notas e campo e realizado várias intervenções e refletido informalmente e em reflexões cooperadas com a educadora acerca deste espaço.

Sendo o espaço exterior um tema de interesse pessoal, e como as duas instituições tinham espaço exterior e as duas educadoras cooperantes desenvolviam práticas que valorizavam este espaço, achei relevante realizar este relatório do projeto de investigação, cuja questão de investigação é: **Como potenciar o espaço exterior na creche e no jardim de infância para promover aprendizagens?**

Relativamente ao título do trabalho mobilizei a voz das crianças **“Hoje vamos brincar lá fora!”**, porque foi uma frase que ouvi frequentemente, quer em creche quer em jardim de infância, e que era dita com muito entusiasmo e alegria e que considerei reflete a importância do espaço exterior para as crianças.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro o enquadramento teórico em que abordo a importância de brincar no espaço exterior, evidenciando o conceito de brincar, o direto ao brincar e perspetivas teóricas sobre o brincar e o papel do educador de infância na organização do espaço exterior como um espaço pedagógico.

O II Capítulo é a Metodologia, em que apresento as opções metodológicas, a abordagem qualitativa e a investigação ação. Apresento a descrição dos procedimentos de recolha e análise da informação. É também abordada a questão da ética na investigação em educação.

No III Capítulo, faço a caracterização dos contextos educativos e a apresentação e interpretação das intervenções em creche e jardim de infância. Relativamente à caracterização das instituições privilegiei só as informações que considerei importantes para o estudo. Por questões éticas é garantido o anonimato quer das instituições quer das educadoras cooperantes e das crianças. A creche é identificada como instituição A e a educadora cooperante da creche a educadora A. O jardim de infância é a instituição B e a educadora cooperante de jardim de infância a educadora B. Os nomes das crianças aparecem com iniciais. Neste capítulo são apresentadas, descritas, interpretadas e analisadas as intervenções implementadas nos estágios no âmbito do projeto, articulando com o quadro conceptual e com as conceções das educadoras cooperantes.

No último capítulo apresento as considerações globais em que reflito sobre o percurso realizado, as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas, assim como respondo à questão de partida e ao projeto enquanto futura educadora de infância. Tenho a certeza que num futuro próximo enquanto educadora de infância, quer em creche quer em jardim de infância, irei privilegiar o brincar e o espaço exterior.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. A importância de brincar no espaço exterior

1.1 Brincar na infância: um direito de todas as crianças

Nos últimos anos o tema brincar tem sido abordado por diferentes autores de diferentes áreas científicas, pelo que o conceito de brincar apresenta diversas definições. Apesar de ser um conceito polissémico, todos os autores que definem brincar são unânimes sobre a importância do brincar na infância e nos contextos de educação de infância – creches e jardins de infância. Assim, é importante apresentar algumas definições de brincar.

Kishimoto (2010, p.4) alude que,

O brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque gera inúmeras possibilidades como a criança tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados.

Para Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011, p.49) “Brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem”, por isso é tão importante as crianças brincarem.

Segundo Carlos Neto (2020, p.15),

Brincar é a vivência de um estado de ausência e suspensão temporária do mundo real, como um altar sagrado em que o corpo se ilumina de imaginação e sabedoria por estar perto dos deuses, um santuário de segurança. Trata-se da procura da liberdade de agir e de pensar, conquistando autonomia, risco e segurança. O mundo interior fica num estado de harmonia e focalizado em dinâmicas simbólicas de perplexidade entre forças do inconsciente e a consciência evolutiva do próprio corpo e do mundo exterior. Fantasia e realidade confundem-se na procura de configurações físicas e mentais do corpo e mediadas por emoções e sentimentos de frustração e superação. Quando a criança brinca de forma livre, o corpo em movimento ou em escuta ganha significado acrescido em todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Resnick (2020) faz referência a alguns filósofos e psicólogos que reconhecem o valor e a importância do brincar como por exemplo, Platão que menciona “Você pode descobrir mais sobre uma pessoa em uma hora de brincadeira do que em um ano de conversa” (Idem, p.119). Bettelheim reconhece que “Por meio da brincadeira, mais do que qualquer outra atividade, as crianças atingem o domínio do mundo externo” (Idem p.119). Piaget (Idem, p.119) salienta que “brincar é o trabalho da infância”. A mesma ideia de Piaget é defendida por Isaacs (1929, cit. por Moyles et al., 2006, p.29) “o brincar, na verdade, é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve”.

Nas diferentes definições apresentadas, há um consenso sobre o valor de brincar enquanto ofício da criança e das inúmeras vantagens que tem no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Bilton, Bento e Dias (2017) aludem que “o processo de aprendizagem e desenvolvimento é um fenómeno complexo, no qual interferem fatores genéticos, ambientais, sociais, educativos, entre outros” (p.18), destacam ainda que “as experiências precoces irão condicionar o processo de desenvolvimento cerebral” (idem), e que nesse sentido, considera-se “clara a importância e influência que as pessoas que rodeiam a criança têm no seu processo de desenvolvimento (...)” (idem).

No entanto o brincar nem sempre é reconhecido e valorizado nas práticas educativas nos contextos de educação de infância, assistindo-se cada vez mais cedo a práticas escolarizadas. Apesar de todas as evidências e estudos ainda, encontramos muitas práticas em creches e jardins de infância em que as crianças brincam pouco.

Este é um assunto que deve ser prioridade nas discussões sobre a educação porque brincar é um direito que está contemplado na Declaração dos Direitos da Criança, Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959, no Princípio 7º. Segundo este princípio “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos” (p.2).

Ideia reforçada por Deheinzelin, Monteiro e Castanho (2020) quando referem que “devemos entender qualquer violação dos direitos assegurados à criança como um ato de violência, seja contra a integridade física, seja contra sua liberdade de expressão” (p.64). Para estas autoras, enquanto educadores somos responsáveis pelas crianças, e temos de garantir os seus direitos, “o espaço e o tempo para brincar é um direito essencial a compor o cotidiano na Educação Infantil” (idem.p.65). Como referem Oliveira-Formosinho, et.al., (2011) “A educação de infância precisa assumir como urgência o resgate do brincar no mundo em que o quotidiano de muitas crianças se transforma numa acumulação de atividades extracurriculares” (p. 48). Os autores salientam a importância de, em contextos de educação de infância, se criarem oportunidades para as crianças brincarem e terem tempo para tal.

Em função do apresentado é importante, que nos contextos de educação de infância, o brincar seja reconhecido como “uma atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, et.al., 2016, p.10). As autoras, acrescentam ainda que é importante discriminar a ideia redutora de que o brincar é apenas para manter a criança ocupada e para gastar energia para ficar mais calma. Contrariamente o brincar é rico, estimulante e além disso uma atividade promotora de aprendizagens e desenvolvimento, em que a criança, escuta, fala, observa, explora e imagina. O envolvimento é perceptível “pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (idem, p.105) da criança.

Nos contextos educativos, os educadores devem dar oportunidade à(s) criança(s) para brincarem, brincar é “adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros” (Neto, 2020, p.37). Neto e Lopes (2017) complementam que o brincar “é um investimento garantido de saúde física e mental” (p.17) e que “brincar é estimular o sentido de humor” (idem, p.23).

Brincar também, permite à criança recriar múltiplas possibilidades de interpretação e compreensão da realidade. Para Vygotsky (2007, cit por Castro, 2019) “uma criança não se comporta de uma maneira puramente simbólica no brinquedo, em vez disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência” (p.78). Para o mesmo autor enquanto brinca a criança cria a sua zona de desenvolvimento iminente, porque, ao brincar “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (idem, p.79). Deste modo, “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (idem, p.78) específicas.

É imperativo a urgência das crianças brincarem, para que possam ter a oportunidade de fazer uso da sua imaginação ou, da representação da sua experiência de vida, por exemplo quando as crianças estão a brincar ao faz de conta e imitam o seu pai ou a sua mãe a realizar uma tarefa como cozinhar ou a arranjar um carro, ou mesmo imaginando que são super-heróis com isso, a criança estará a desenvolver e experienciar aprendizagens, sejam estas, já vividas ou não. Resnick (2020) menciona a experiência como ponto importante no ato de brincar, para o autor o brincar não está só relacionado com as risadas e diversão, mas essencialmente a um fator muito importante: a criatividade, “a criatividade não vem das risadas e da diversão, e sim da experimentação, de se assumir riscos e de testar limites” (p.119).

Como refere Fochi (2013) “a função da criança é viver a experiência (seja uma brincadeira, ou numa outra situação qualquer), a do adulto, é criar condições para a experiência” (p.149). Reafirma inclusive que o brincar é “uma combinação de curiosidade, imaginação e experimentação” (p.118), assim, podemos afirmar que o brincar tem um papel extremamente importante no desenvolvimento da criança.”

É de realçar que no espaço exterior a criança amplia as suas vivências promovendo o seu desenvolvimento físico, motor, sensorial e cognitivo.

Como refere White (2013) “Algumas das mais fortes necessidades e impulsos das crianças ao longo dos primeiros anos são o movimento e a fisicalidade” (p. 8). É importante pensar e refletir na criança como ser ativo e que “movimento e envolvimento sensorial são os principais componentes da descoberta e da construção de significado e, portanto, de aprendizagem profunda e efetiva” (idem, p.9). A autora ainda evidencia, que o movimento e a atividade física contribuem para o desenvolvimento da criança, uma vez que, “apoia a aprendizagem pelo movimento e pela ação – o cérebro e o corpo desenvolvem-se em conjunto: O movimento ativa o cérebro e prontifica-o para novas aprendizagens” (idem, p.9). Desta maneira, torna-se importante realçar que a criança tem como necessidade natural o brincar e o movimento.

Neste trabalho o brincar é reconhecido como uma atividade prazerosa que assume diversas formas e pode ser realizado em diferentes espaços e tempos, ou seja, há brincadeiras que podem ser realizadas em ambos os espaços, interior e exterior, outras que são específicas de cada espaço e há muitas que podem começar na sala de atividades e prolongar-se para o exterior e vice-versa.

Por isso, é importante que os educadores reconheçam o espaço exterior como “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)” (Silva, et.al., 2016, p.27) e, o espaço exterior como um prolongamento da sala de atividades que deve ser “cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam” (Lino, 2013, p.121).

1.2 Brincar no espaço exterior

O espaço exterior é um lugar promissor de aprendizagens e vivências, repleto de oportunidades de exploração e de brincadeiras para as crianças e que “alarga em muito o reportório das experiências sensório-motoras” (Post & Hohmann, 2011, p.161), pelo que é importante reconhecer o brincar no espaço exterior como promotor de desenvolvimento e aprendizagens.

Thomas e Harding (2011, cit. por Bento & Portugal, 2016, p.91) referem que “o exterior promove competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais”. Neto (2020) considera que brincar “ao ar livre e com a natureza fornece condições especiais e desafiantes num ambiente enriquecido, que potencializa a formação de competências motoras, emocionais e sociais” (p.161). Cols (2010) salienta que a relação entre a criança e o espaço exterior deve existir sendo importante “sair todos os dias, para criar laços com o território e ter tempo, (...) para nos apropriarmos desses espaços, que proporcionam símbolos e recordações, criam um sentido de pertença e o desejo de contar a outros o que significam” (p.8) ou seja, quanto mais tempo a criança passar no exterior mais se sentirá à vontade para explorar e aprender.

A experiência vivida pela criança no espaço exterior desperta um interesse para as transformações que ocorrem na natureza, devido aos fenómenos meteorológicos ou à mudança das estações do ano “potenciam brincadeiras ricas, promotoras de elevados níveis de bem-estar e implicação” (Bilton, et.al., 2017, p. 55). A importância de brincar no espaço exterior também é salientada por Schepers e Liempd (2010), que distinguem que as crianças ao brincarem num espaço natural “com pedras, campos acidentados e cordas para trepar às árvores, estão menos propícias a apanhar doenças, alcançam melhores níveis de concentração e de motricidade global.” (p.5).

L’Ecuyer (2016) alude que as crianças precisam de lugares abertos da natureza para que possam brincar também em dias de chuva, para que possam contemplar o brilho das folhas molhadas, o cheiro da terra e o espetáculo do ecossistema, ou seja “as condições meteorológicas fazem parte do cotidiano de todos nós e não devem, portanto, ser um elemento limitador das nossas atividades diárias” (Duque & Pinho, 2015, p.15,) pelo que as crianças não devem ser impedidas de ir ao espaço exterior. Contudo, esta não é uma

tarefa fácil devido a ideia, ainda muito enraizada, de que as crianças ficam doentes quando vão para a rua em dias frios e chuvosos.

O estudo publicado pela Academia Americana de Pediatria (AAP) (s.d, cit. por L’Ecuyer, 2016, p.79) refere que “o frio nunca é o causador (...) de uma gripe, (...) é porque as crianças não saem das salas de aula, (...) o que favorece a transmissão do vírus. L’Ecuyer (2016) menciona também que além da importância de combater o vírus, temos que ter “crianças mais resistentes à frustração e à dificuldade – teríamos de deixá-las correr ao ar livre, chapinhar nas poças com galochas – bem agasalhadas” (p.79), com boas camisolas e uma capa para a chuva, estando assim protegidas enquanto brincam no espaço exterior. Ou seja, a crença de que as crianças se constipam por andarem ao frio no espaço exterior é desmistificada pois a gripe é um vírus que se transmite mais facilmente em espaços fechados.

Como o referido anteriormente ainda não há unanimidade, quer por parte dos profissionais de educação quer por parte das famílias, sobre a importância do espaço exterior como um lugar para as crianças aprenderem e adquirirem novos conhecimentos. Efetivamente a prática de brincar ao ar livre tem vindo, nos últimos anos, a diminuir e as crianças realizam poucas atividades e interações no espaço exterior, como em parques e jardins, atualmente a maior parte dos pais não leva os filhos a estes espaços. Também nas creches e jardins de infância ainda há pouca valorização dos espaços exteriores pelo que, Neto (2020, p.17) alude, “as nossas crianças estão a tornar-se totós, verdadeiramente analfabetos a nível motor. Impedidas de se movimentarem livremente na natureza e em espaços abertos.”

As crianças quando brincam no espaço exterior podem desenvolver toda a parte sensorial, por esta razão além de brincarem ao ar livre a sua habilidade sensoriomotora é potencializada, é favorecida “a descoberta e a exploração, as crianças podem transportar, empurrar, atirar objetos, movimentando-se livremente, resolvendo e ultrapassando problemas com que se deparam, durante o jogo educativo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 17).

Como referem Post e Hohmann (2011) é preciso que o espaço exterior tenha materiais versáteis, porque a criança em contato com “objectos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma acção ou um objectivo” (p.115)

desenvolve a imaginação e a criatividade, atribuindo significado ao que ela está a realizar naquele momento. Ou seja, “a exploração de materiais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender” (Bilton et al., 2017, p.49).

Nas brincadeiras no espaço exterior organizado a criança depara-se com novos objetos que através da sua imaginação ganham outra vida “os paus podem ser utilizados como pistolas, recriando um filme de cowboys, ou como barcos, flutuando numa poça de água, ou ainda um lápis, desenhando a sua marca na areia” (idem). Assim, “neste processo de constante reinvenção e atribuição de novos sentidos aos objetos, torna-se possível observar a mobilização de noções relacionadas com ciências, literacia, matemática” (idem), desenho, artes e espetáculo.

Em contextos de educação de infância as práticas são, maioritariamente, pensadas, organizadas e planificadas para acontecerem no espaço interior da sala, Bento e Portugal (2016) salientam que “o brincar tem vindo a ganhar um formato cada vez mais estruturado, circunscrito a espaços fechados e controlados pelos adultos” (p.87), não sendo dada importância ao espaço exterior, enquanto espaço de desenvolvimento e de aprendizagens. Segundo Silva et al, (2016) o espaço exterior é igualmente educativo pelas suas especificidades que permite à criança valorizar “diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais, [bem como] (...) desenvolver atividades físicas, (...) num ambiente de ar livre” (p.27). Esta envolvimento permite à criança crescer como um todo, ao invés de um crescimento fragmentado e empobrecido.

Nos anos de 2020 e 2021 o mundo ajustou-se a uma nova realidade, a pandemia do COVID-19, um vírus que apareceu e surpreendeu tudo e todos e, as creches e os jardins de infância não foram exceção. Em março de 2020 foi decretado confinamento e o governo português determinou o encerramento de todas as creches e os jardins de infância e os educadores de infância tiveram de adaptar as suas práticas de forma a continuarem o apoio aos pais e crianças mesmo a distância. Em alguns contextos, optou-se, pela substituição das atividades presenciais com as crianças por atividades à distância através de diferentes plataformas – Zoom, Teams ou WhatsApp - com diferentes periodicidades e dinâmicas.

Com vista ao regresso às atividades presenciais, as creches e os jardins de infância tiveram de passar por um período de adaptação à nova realidade e adotar novas

orientações da Direção Geral da Saúde (DGS), Orientação nº025/2020 para creche. E Orientação para reabertura da educação pré-escolar do Ministério de Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Também a Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI) lançou dois documentos, um para creche e um para jardim de infância para apoiarem os educadores no regresso pós confinamento.

A preparação para a reabertura da creche e jardins de infância moveu a discussão sobre a importância do espaço exterior, e surgiram muitos autores de diferentes áreas a “afirmar o direito ao brincar, ao tempo livre, ao lazer, ao “inútil”. Re-inventar a alegria e a contemplação” (Vasconcelos, 2021, p.60-61), a reforçar a importância do espaço exterior e das suas diversas potencialidades para aprendizagens. O espaço exterior deve ser um espaço “de conforto que transpire segurança e que se afirme como lugar de pertença, de experiência, que garanta o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Um espaço que privilegie a relação das crianças com o exterior e com a natureza” (APEI 2022 p.3). Uma das estratégias adotadas em tempos de pandemia foi por exemplo, a utilização do espaço exterior para contar uma história promovendo assim, “momentos que facilitem o contacto visual global, a leitura das expressões familiares às crianças [com o] devido distanciamento de segurança” (idem, p.8).

Neto (2020) refere “o mundo mudou, e as crianças também. O que é difícil não é sentá-las, mas levá-las a serem ativas” e, não podemos permitir que estas continuem a “ser prisioneiras dentro de quatro paredes”. Ou seja a pandemia do COVID-19 veio reforçar os aspetos importantes do brincar no espaço exterior, como vimos anteriormente esta temática é da máxima importância reforçada pelo facto de que “as educadoras reconhecem que em junho foi possível sentir os benefícios de uma educação mais centrada na qualidade e não na quantidade e com maior simbiose entre os espaços interior e exterior” (Moreira, Cordovil, Veiga e Lopes, 2020, p.19), ou seja em plena pandemia onde as atividades passaram a ser realizadas também no espaço exterior as educadoras reconheceram como foram significativas as aprendizagens desenvolvidas neste espaço.

Concluindo, Vasconcelos (2012) refere que é fundamental a criação de espaços exteriores educativos, “provocadores do conhecimento, proporcionando à criança experiências diárias e sistemáticas de contacto com a natureza, com a terra, água, o sol e a chuva, as plantas, os animais, as pedras, os troncos de árvores...” (p.11), ou seja, os

educadores de infância enquanto gestores do currículo têm uma responsabilidade acrescida na organização de espaços com tais características.

1.3 O Papel do educador de infância na organização do espaço exterior

O educador de infância é gestor do currículo, ou seja, é responsável por organizar e tomar decisões sobre a prática que desenvolve nos diferentes contextos. Para Vasconcelos (2021, p.15) a “terminologia "currículo" (de influência anglo-saxónica) indica a “planificação intencional de atividades educativas”, pelo que ser gestor do currículo, “caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades, conceções, valores e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva, et.al., 2016, p.5).

Segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto, “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Anexo Nº1, II, p. 5572). A observação, a planificação e avaliação devem ser realizadas sistematicamente pelo educador, a observação é um dos métodos mais importantes para desenvolver um currículo pois permite “uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (idem). O educador deve planificar “actividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais” (idem), deve planificar as intervenções de forma “educativa de forma integrada e flexível” (idem) com base, nos “dados recolhidos na observação e na avaliação”. Em relação a avaliação, o educador, “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente, e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e grupo” (Decreto-Lei nº241/2001, Anexo Nº1, II, 30 de agosto, p. 5572).

O educador na construção do currículo, deve fazer um processo de reflexão que assenta no ciclo observar-planear-agir-avaliar, que lhe permite “tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança do grupo e do contexto social” (Silva, et.al., 2016, p.5) e, deve também ter como referência a Carta de Princípios para

uma Ética Profissional, da Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI), que refere que o educador de infância rege-se por um conjunto de compromissos éticos para com as crianças, famílias, equipa de trabalho, entidade empregadora, comunidade e sociedade e pelo um conjunto de deveres como:

[Ter] a competência enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução; a responsabilidade enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita; a integridade enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente e o respeito enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana (Moita, 2021, p.21).

Construir e gerir um currículo exige que o educador tenha um conhecimento alargado dos métodos pedagógicos existentes e a sua história, “no final dos anos 80, início dos anos 90” (Vasconcelos, 2021, p.20), começou-se a falar “conceptualmente de “modelos pedagógicos” e de “modelos curriculares”. O conceito de “modelo” pressupunha valores e teorias científicas subjacentes, características a nível de espaço e tempo, conteúdos e métodos utilizados e metodologias de avaliação” (idem).

A este propósito é de salientar a publicação organizada por Júlia Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância 1996/2007, “que sistematiza e descreve três modelos pedagógicos na pessoa dos seus promotores: o Modelo do MEM (Movimento da Escola Moderna), o Currículo High-Scope e o Modelo das Escolas de Reggio Emilia, em Itália” (Vasconcelos, 2021, p.21).

Neste trabalho darei relevância ao MEM, visto que nos estágios que realizei tanto em contexto de creche como de jardim de infância, ambas as educadoras cooperantes tinham como inspiração a organização das práticas neste modelo.

O MEM é um “projeto de intervenção social que procura o desenvolvimento do ser humano, da sociedade e das suas instituições” (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p.114). O modelo tem por base uma estrutura e sintaxe que se adequa às diferenciadas concretizações dependendo do contexto de educação. O MEM assenta “numa organização social das aprendizagens” com base na cooperação, no diálogo e na

negociação que fomenta uma cultura mais humanizada e democrática. (idem., p114). Neste modelo pedagógico o educador assume-se como um agente mobilizador dos direitos do homem e da criança num espaço de interação com as famílias, a comunidade e a sociedade mais abrangente a que pertencem é promotor da negociação, da cooperação e o respeito nas relações.

O educador como gestor do currículo tem o papel fundamental na tomada de decisões e na organização dos espaços, interior e exterior, apoiando-se, não só, nas abordagens e modelos pedagógicos, mas também na documentação e legislação existente.

No que diz respeito à Legislação em Portugal, ainda existe uma discrepância entre creche e o jardim de infância. De acordo com o definido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 a “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (p.670) e “a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (idem), deixando assim “de fora” as crianças dos 0 aos 3 anos de idade. Os jardins de infância são tutelados pelo Ministério da Educação. A creche, de acordo com o definido na Portaria 262/2011 é uma instituição de natureza socioeducativa, destinada a acolher crianças até aos 3 anos, e é tutelada pelo Instituto da Segurança Social (ISS).

As OCEPE, publicadas em 1997 e reeditadas em 2016, são uma referência para os educadores que exercem funções no jardim de infância, não estando publicadas Orientações Pedagógicas para a creche. As orientações para a creche estão publicadas no Manual de Processos-Chave Creche com linhas orientadoras para o educador de infância. Relativamente ao espaço exterior há algumas referências e indicações para o educador nos dois documentos anteriormente referidos, OCEPE e Manual de Processos-Chave Creche.

No Manual de Processos-Chave Creche é dada ênfase ao cuidado que o educador deve ter de modo a “procurar assegurar, de forma equilibrada e adaptada às competências das crianças, ocasiões para brincar no interior e exterior do estabelecimento” (ISS, 2011, p.25) ainda, o educador enquanto gestor do currículo quando desenvolve o “plano de atividades de cada sala [deve] procura[r] rentabilizar as áreas e espaços interiores e exteriores” (idem, p.29), demonstrando a importância das crianças terem as mesmas oportunidades de brincar quer no interior quer no exterior.

Tendo como objetivo planejar as práticas pedagógicas, no sentido de contribuir para as aprendizagens das crianças e para a promoção da sua autonomia e autoestima, os educadores de infância são responsáveis por proporcionar “períodos de tempo livre, nunca menos de meia hora em cada período do dia e sempre que possível no espaço exterior [do] estabelecimento” (idem, p.31) com materiais adequados ao espaço.

Nas OCEPE é referido que o educador tem o papel de definir prioridades no que diz respeito à aquisição de materiais e deve sempre ter em atenção a importância e necessidade destes para as aprendizagens das crianças, bem como para o projeto curricular de grupo. “A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiantes e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Silva, et. al., 2016, p.26). Assim, o educador na escolha destes materiais “deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (idem), deve ainda ter em atenção a utilização de materiais reutilizáveis como “caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas, sementes, paus” (idem). A utilização destes materiais cria um fator incrível para as crianças, na medida em que proporcionam acesso a inúmeras aprendizagens e permitem “incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (idem).

Encontramos também Legislação que regula os espaços exteriores e que apoiam os educadores na construção de um currículo que valorize o espaço exterior. Como o Despacho Conjunto nº 258/97, de 21 de agosto, que define princípios pedagógicos e organizacionais pelos quais os educadores se devem reger quando adquirem equipamentos e materiais para o espaço exterior, pois devem ser sempre valorizados os “materiais naturais, evitando materiais sintéticos” (p.10245) e, estes devem ser “ricos e variados”. Esta recomendação está definida no ponto nº 2 que faz referência à compra “de material de exterior”, e valoriza a importância das crianças terem materiais adequados ao espaço exterior. O ponto 2.3 deste mesmo despacho define o material de exterior como um conjunto de equipamentos que são colocados no espaço exterior do estabelecimento “que deve proporcionar resposta às necessidades de movimento, descoberta, exploração e descontração” (idem, p. 10245). Ainda, no ponto 2.3.1 é referido que o material de

exterior deverá permitir à criança uma livre expansão das energias acumuladas, possibilitando desenvolver e testar as suas capacidades físicas.

Neste Despacho são dados exemplos de equipamentos a considerar para a construção de um espaço exterior, como “caixa de areia, estruturas fixas para subir, trepar, suspender, escorregar, material didático: conjunto de utensílios de jardinagem; conjunto de utensílios para rega (regadores, mangueiras); conjunto de material para brincar na areia (pás, baldes, peneiras); carros de mão; bolas, arcos, ringues; pneus” (anexo nº1, p.10246).

As diferentes atividades que são desenvolvidas, quer no espaço interior quer no espaço exterior devem ser pedagógicas, educativas, organizadas, de gestão e de interação com a comunidade o que implica a existência de ambientes diversificados, sendo que o “Espaços de jogo ao ar livre” (Decreto-Lei 268/97, de 25 de agosto, p. 10412) é um dos espaços importante demonstrando a importância do brincar no exterior. De salientar, que as salas de atividades, e a sala polivalente, devem “proporcionar o acesso fácil ao exterior” (idem, p. 10413). O espaço exterior ganha destaque nas Fichas n.º 8 e 13, onde é salientado a importância de “oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de actividades lúdicas e educativas” (idem, p.10414), assim a “organização e o apetrechamento do espaço exterior devem assegurar condições de segurança para a realização de múltiplas actividades” (idem). Este documento vem assegurar o direito e a importância do brincar na infância no espaço exterior, enquanto as crianças permanecem nas instituições de educação. Deste modo este documento dá sustento a uma prática pedagógica do educador enquanto gestor do currículo, que integra, planeia e age mediante as suas intencionalidades pedagógicas.

Para além destes documentos legais, Decretos-Lei, Manual de Processos - Chave – Creche, OCEPE, encontramos vários autores que valorizam o espaço exterior em contextos de educação de infância e que consideramos que podem apoiar os educadores de infância na organização, e fundamentação, de um espaço exterior promotor de desenvolvimento e aprendizagens.

Salientamos Gianfranco Zavalloni (2009, p.29) que destaca 10 direitos naturais que cada criança deve ter acesso:

1. O direito ao lazer - viver períodos de tempo que não sejam planeados pelos adultos.
2. O direito a sujar-se - brincar com areia, terra, erva, folhas, água, seixos, raminhos.

3. O direito de cheirar - sentir o prazer do cheiro; reconhecer os perfumes da Natureza.
4. O direito ao diálogo - ter oportunidade de escutar e de falar.
5. O direito a usar as mãos - pregar um prego, serrar e lixar madeira, usar lixa, colar, modelar barro, atar cordas, acender uma fogueira.
6. O direito a um bom começo - comer comida saudável desde o nascimento, beber água pura, respirar ar limpo.
7. O direito à rua - brincar livremente nas praças, andar na rua.
8. O direito à Natureza em estado selvagem - construir cabanas nas florestas, brincar às escondidas no meio de canas, trepar às árvores.
9. O direito ao silêncio - ouvir o vento a soprar, os pássaros a cantar, a água a gorgolejar.
10. O direito aos matizes - ver o nascer e o pôr-do-sol. Admirar a Lua e as estrelas à noite.

Também Bento (2020) refere dimensões que devem ser consideradas pelos educadores de infância para a fundamentação de uma ação pedagógica ao ar livre, tais como:

- **Aprendizagem baseada na experiência:** As multiplicidades de estímulos existentes nos espaços exteriores despertam a atenção das crianças e “fomentam a sua vontade de perceber o ‘porquê’, o ‘como’ ou o ‘quando’ em relação àquilo que existe” (idem., p.7). Estes estímulos são conseguidos através das atividades e experiências que revelam sentimentos de prazer, entusiasmo e “aprendizagens significativas e duradoras” (idem., p. 8).
- **Aprendizagem baseada na cooperação:** o espaço exterior cria oportunidades “de imprevisibilidade, dinamismo, liberdade, mutabilidade e diversidade” (idem., p.8), o que leva ao surgimento de “temas de conversa, brincadeiras e desafios, que potenciam interações diferenciadas entre crianças, pautadas por um maior espírito de abertura e diálogo” (idem.), além disto permite “a exploração de materiais, sons, movimentos e sensações dificilmente transponíveis para o interior” (idem).

- **Movimento e risco:** Com acesso ao espaço exterior a criança é livre de se movimentar sem restrições, de explorar as suas capacidades motoras, as suas limitações, limitações essas que levam a criança através da persistência a superar o seu medo e ansiedade inerente e transforme em “entusiasmo, orgulho e felicidade” (p.9).

Bento (2020) alude,

Os benefícios associados aos espaços exteriores e ao brincar ao ar livre resultam de uma teia complexa de fatores relacionados com o planeamento do processo educativo e o apoio dado pelo adulto, com dinâmicas sociais entre pares, com o tipo de estruturas e materiais existentes no espaço, com a confiança nas competências da criança para avaliar o risco, entre outros aspetos (p.7).

Deste modo, o educador, enquanto gestor do currículo, deve possibilitar e promover a exploração do espaço exterior e quando organiza os espaços exteriores educativos deve considerar diversos aspetos nomeadamente:

1. **Aparência global e identidade** - O ambiente global e a mensagem que este transmite deve ser entendida com um dos principais aspetos a ter em conta na promoção de ambientes educativos no espaço exterior. “A criação de uma identidade irá contribuir para o sentido de coerência e unicidade entre as diferentes áreas, influenciando a forma como as crianças percebem e tiram partido dos estímulos existentes” (idem, p.11).

2. **Dimensão** - Para garantir que o espaço disponível seja coerente, devem existir um número adequado de crianças, não devem ser poucos pois assim as interações são limitadas, nem um número elevado para que não gere conflitos nas dinâmicas. “A dimensão do espaço exerce uma influência significativa na qualidade do brincar” desta forma, torna-se importante delimitar as “diferentes zonas de brincar, veiculando-se uma lógica organizativa na forma como as diferentes áreas estão dispostas” (idem, p. 11 e 12).

3. **Acessibilidade** na altura de estabelecer as diferentes zonas de brincar deve-se ter em consideração a acessibilidade e a conexão entre os espaços. Pois assim, a criança terá a oportunidade de “circular de forma autónoma, encontrando trajetos sem saída, cruzamentos, túneis, escadas, etc., favorece o seu sentido de pertença ao espaço e o desenvolvimento de mapas mentais cada vez mais complexos à medida que descobre e explora o meio que a rodeia” (idem, p.12).

4. **Manutenção e segurança.** No espaço exterior é importante que todas as áreas se mantenham arrumadas e assim, deve ser desenvolvido um método de arrumação simples e funcional para a crianças poderem participar, “o envolvimento da criança nas iniciativas de manutenção poderá também promover a sua autonomia e um sentido de ligação ao espaço” (idem, p.13).

Para sustentar e apoiar o educador de infância na organização dos espaços em geral, e do exterior em particular, o educador pode recorrer a diferentes abordagens e modelos curriculares. Posto isto, é pertinente fazer uma breve referência à abordagem Reggio Emilia pela ênfase que confere ao espaço como 3º educador, porque é visto como um espaço que educa as crianças (Marafon, 2017). Segundo Lino (2013, p.121) nas escolas Reggio Emilia “o espaço exterior é cuidadosamente planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior”, como por exemplo realizarem-se atividades relacionadas com os projetos que se iniciaram nas salas. Os espaços exteriores respeitam as características naturais “zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas de água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências” (idem), o que inclui estruturas que permitem trepar, escorregar, saltar.

A Abordagem e o Modelo HighScope reconhecem também o espaço exterior como fundamental na rotina diária. No tempo de espaço exterior segundo a abordagem HighScope, as crianças realizam brincadeiras revigorantes e fisicamente ativas, acompanhadas por um adulto atento e divertido. “Tanto os adultos como as crianças apreciam imagens, sons, e o vigor das brincadeiras ao ar livre, explorando o recreio, um pátio, um parque próximo, ou um espaço verde que fique nas redondezas” (Epstein &

Hohmann, 2019, p.374). O papel do adulto durante o tempo em que está com a criança no espaço exterior é de aprender mais sobre cada uma delas, o que “são capazes de fazer, e sobre aquilo que as motiva” (idem, 2019, p.376)” e focalizar “toda a sua atenção nas crianças para compreender e apoiar as suas iniciativas ao ar livre, de forma lúdica e não dirigida” (idem, p.378). Algumas estratégias podem ajudar o adulto a consegui-lo como “ajudar as crianças a obter materiais de que necessitam, utilizar as estratégias de apoio do tempo de trabalho, observar a natureza com as crianças” (idem).

As crianças que têm a oportunidade de utilizar os espaços exteriores todos os dias, criam uma rotina diária da sua utilização, “as crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas e experienciam a mudança das condições meteorológicas e das estações do ano” (idem, p. 374). Sendo que as crianças são sempre acompanhadas por adultos nas suas brincadeiras, para que assim estes possam “ganha[r] uma maior compreensão dos interesses e capacidades que elas possuem”.

Para reforçar o potencial de aprendizagem no espaço exterior, apresento exemplos de atividades exteriores:

- “Resolução de problemas – Juntei água à torre (de areia) e ela não caiu.
- Vocabulário - já sei. Vamos cantar a canção da lama com palavras diferentes, julia!
- Contagem – precisas de folhas! Duas mãos cheias delas!” (idem, p.375).

Segundo o mesmo modelo, mas referente a crianças até aos 3 anos, o educador deve proporcionar uma variedade de experiências para “os bebés que ainda não se deslocam [e] que depende dos educadores para serem colocados em qualquer sítio onde possam facilmente espreguiçar-se e mexer-se e ver coisas interessantes” (Post & Hohmann, 2011, p. 274). Assim, cabe ao educador de infância estar atento e avaliar se o local é seguro e permitir que os bebés tenham um tempo de qualidade e de exploração diversificadas quando expostos com o mesmo cenário. Para os bebés mais velhos que hesitam em deslocar-se para a relva, o educador deve oferecer “um cesto com objetos interessantes para brincarem”, para que assim se sintam cada vez mais instigados e “ganhare[m] a coragem necessária para se deslocarem pela relva” (idem, 275).

Nas práticas para crianças dos 3 aos 6 anos o modelo refere que durante o tempo de escolha livre, do que iram realizar no espaço exterior bem como quais os materiais iram utilizar o educador deve “ter atenção redobrada enquanto [as crianças] exploram e brincam, seguir as suas pistas e ideias” (idem, p. 275). É fundamental que o educador esteja envolvido nas brincadeiras e na conversa com as crianças, ouvir “a falarem sobre as suas intenções e sobre o que fizeram (...) seus encantos e fascínios” (idem) sobre o mundo natural. O educador deve fazer comentários curtos quando achar que é necessário, mas mais importante que isso deve “dar-lhes muito tempo para pararem e cheirarem flores, observarem as minhocas a passear na terra, misturarem folhas e apanharem mais outro pau” (idem, p.277). No final do tempo de espaço exterior, o educador deve avisar “cinco minutos antes do final” (idem, p.277), para que assim com o tempo as crianças entendam que os cinco minutos representam o tempo de acalmar e que as brincadeiras e explorações terminaram e devem ajudar “na arrumação dos brinquedos e a transportarem os materiais de volta para o interior” (idem, p.277).

Relativamente ao Movimento da Escola Moderna a referência ao momento de exterior na rotina é o momento depois do almoço, definido como um recreio orientado de uma hora em que “as atividades de recreio integram rotativamente canções, jogos tradicionais e ciclos de movimentos orientados” (Niza, 2013, p.154). Uma das condições essenciais do modelo MEM, na educação de infância “é proporciona[r] às crianças um tempo lúdico para explorarem e descobrirem materiais” (Folque, 2018, p.53) nestes momentos as crianças são livres para explorarem o que quiserem e são desafiadas a fazê-lo tanto num espaço interior como por exemplo, numa sala com áreas definidas, como no espaço exterior com elementos adequados, como é exemplo uma caixa de areais e pequenos animais. Ainda são “encorajadas a colocarem as suas próprias interrogações e a sentirem espanto” (idem) nas suas descobertas. Está também prevista uma saída semanal, geralmente à quarta-feira, em que educador e crianças fazem uma “visita de estudo que constitui uma oportunidade para recolher informações e realizar inquéritos decorrentes de problemas ou temas tratados em projetos” (Niza, 2013 ,p.157).

Mobilizo neste ponto dois projetos realizados em Portugal, o Projeto Brincar Lá Fora: Criação de ambientes saudáveis em creche e o Projeto Fora de Portas porque nos fornecem importantes informações e são exemplos de práticas que valorizam as potencialidades do espaço exterior e que podem inspirar práticas educativas em creche e jardim de infância.

O Projeto Brincar Lá Fora: Criação de ambientes saudáveis em creche foi um projeto de parceria entre a equipa da Creche Torre Guia, incluindo as famílias das crianças, e dois peritos da área do brincar, Carlos Neto e Frederico Lopes da Faculdade de Motricidade Humana e patrocínio da Câmara de Cascais.

Foi um projeto de investigação ação participativa com “especial enfoque nas potencialidades do espaço exterior” (Bernardo e Lopes, 2019, p.22) e que valorizava “o brincar em espaço exterior naturalizado e o contacto com ambientes lúdicos de risco e desafio físico e emocional” (idem, p. 27) esperando ser inspirador para outras equipas e contribuindo para mudança de práticas em creche. Em jeito de avaliação do projeto a equipa integrou a utilização do exterior como uma mais-valia, frequentando o exterior independentemente das condições meteorológicas, “tornou-se um hábito as crianças andarem descalças e a utilização do espaço de areia, de cordas, tal como a observação de plantas, animais (...)” (idem, p. 26) e até os bebés do berçário passaram a ir ao exterior todos os dias. O espaço exterior manteve elementos naturais, terra, bolas, triciclos, plantas, entre outros. Os pais que mantiveram as crianças na creche mais que um ano letivo passaram a estar “menos receosos relativamente a quedas, arranhões, apanharem frio ou sol, sujarem-se” (idem, p.27) e constataram grande evolução na autonomia, controlo das emoções e socialização dos seus filhos.

O Projeto Fora de Portas, de iniciativa de Bento e Portugal (2016), realizou-se no ano letivo 2012/2013 numa instituição que tinha creche e jardim de infância e envolveu diretamente cinco educadoras de infância, e indiretamente a direção da instituição, famílias, agentes da comunidade e as crianças. foi um de investigação ação colaborativa. Os principais objetivos foram:

- a) Melhora práticas pedagógicas no espaço exterior da instituição;
- b) Identificar constrangimentos ou dificuldades, bem como forças e possibilidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras;
- c) Capacitar os profissionais ao nível de conhecimentos, argumentos e formas de atuar no exterior;
- d) Explora e Identificar potencialidades pedagógicas do espaço exterior;
- e) Melhorar a qualidade dos espaços exteriores tirando partido da diversificação de recursos e atendendo aos interesses das crianças (Bento e Portugal, 2016, p.94).

Como avaliação, um ano após o projeto ser concluído verificou-se uma melhoria nas práticas pedagógicas no exterior, registrando-se por parte de algumas profissionais transformações significativas na maior atenção, confiança e respeito pelas crianças e o “espaço exterior foi colocado ao mesmo nível que o interior, ambos percebidos de forma articulada, nas oportunidades oferecidas para o desenvolvimento e aprendizagem” (Bento e Portugal, 2016, p.98).

Segundo as investigadoras o trabalho realizado,

permitiu um enriquecimento muito significativo dos espaços exteriores, com introdução de novos estímulos, estruturas e reorganização do espaço, verificando-se um acréscimo significativo do tempo passado no exterior pelas crianças. Ainda, foi registada uma atitude de maior tolerância ao risco por parte dos adultos que, antes de intervirem, passaram a ter o cuidado de observar melhor e ponderar se as crianças seriam capazes ou não de lidar com a situação, de pensar sobre o que estas ganhariam ou perderiam com a intervenção do adulto. A ideia de maior liberdade e autonomia dada às crianças, para além de maior incentivo para novas explorações e desafios motores (Bento e Portugal, 2016, p.96).

As autoras consideram ainda que “as transformações físicas nos espaços, que foram muito significativas, podem ser consideradas como a dimensão mais fácil no desenvolvimento de um trabalho pedagógico no exterior” (Bento e Portugal, 2016, p.98), sendo a mudança de conceções a parte mais difícil e que demora mais tempo.

Os princípios destes dois projetos refletem uma preocupação pelas práticas no exterior em contextos educativos, creche e jardim de infância e, por isso, consideramos ser uma referência para a educação de infância pela importância que atribuem ao exterior e à valorização do trabalho desenvolvido pelos profissionais que acolhem crianças dos 0 aos 6 anos. O espaço exterior é um ambiente promissor de aprendizagem onde as crianças podem explorar e investigar, desde que pensado e organizado permite experiências significativas. As crianças podem escolher o que fazer, estão livres para brincar, explorar e criar, tendo à sua disposição na natureza diversos tipos de materiais tais como, as folhas

caídas no chão, as árvores, os animais e, para além disso podem correr, saltar, brincar individualmente, a pares ou em grupo (Castro, 2019).

Além do referido anteriormente, os espaços exteriores devem englobar ambientes naturais, como jardins e, também espaços delimitados com equipamentos estruturados, ambos são compostos por características naturais que promovem experiências ricas e sensoriais tornando assim num espaço educativo. Devem conter “zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências” (Lino, 2013, p.121).

Bilton et al, (2017) realçam a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade no espaço exterior, sendo que estas exigem que se reconheçam e que se valorizem a importância dos espaços naturais, “levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este” (p. 48) uma vez que, “os elementos naturais são muito fáceis de encontrar e oferecem múltiplos benefícios, através destes, as crianças são estimuladas a “pensar fora da caixa””(p. 49).

Concluindo, os espaços exteriores e os materiais disponíveis no mesmo, devem ser considerados espaços que promovem o desenvolvimento e aprendizagens através do brincar, da atividade física, da exploração e curiosidade, do desenvolvimento de propostas estruturadas e não estruturadas pelo educador de infância.

Capítulo II – Metodologia

No presente capítulo apresento a metodologia de investigação mobilizada neste projeto. Dou relevância à investigação-ação que se enquadra na abordagem qualitativa. Serão apresentadas as técnicas de recolha e tratamento de informação mobilizadas nomeadamente: a observação, as notas de campo, os registos multimédia, a entrevista, a consulta documental e análise de conteúdo.

1. Abordagem qualitativa e investigação-ação

A abordagem qualitativa “é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números” (Bogdan e Biklen, 2013 p.48) caracteriza-se por a “fonte direta de dados [ser] o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (idem, p.47), por estas características foi opção neste trabalho.

Uma das modalidades da abordagem qualitativa é a investigação-ação, que se descreve por ser sistemática, crítica, autorreflexiva colaborativa e promotora da mudança. De acordo com Bogdan e Biklen (2013), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (idem p. 292). Nesta mesma linha de pensamento, Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, Vieira (2009) referem que “A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica” (p. 361).

Durante os momentos de estágio foram realizadas diversas observações e registos com o objetivo principal de promover mudanças. Estas observações permitiram a realização de reflexões, formais e informais com as educadoras de infância e a apresentação de propostas de intervenção para a utilização mais regular do espaço exterior.

Latorre (2005) considera que as principais vantagens da Investigação-Ação é “La idea de que el propio profesorado pudiera investigarse a sí mismo, es decir, investigar su práctica para tratar de mejorarla” (p.127) e que o propósito principal da Investigação-

Ação não é tanto produzir conhecimentos, mas sim, questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de os explicar, sendo “un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas,y los discursos” (idem, p. 27), pelo que é o modelo de investigação que mais se adequa aos profissionais de educação.

Vários autores, referidos por Coutinho et al. (2009), afirmam que a Investigação-Ação tem várias caraterísticas, tais como:

1. Participativa e colaborativa (Zuber-Skerrit, 1992), em que todos os intervenientes estão envolvidos e são fundamentais para o processo da investigação.
2. Prática e interventiva (Coutinho, 2005) em que a “ação não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança” (p.362).
3. Cíclica (Cortesão, 1998), pois a investigação é composta por ciclos, em que as “descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (p.362).
4. Crítica (Zuber-Skerrit, 1992), isto é, os participantes “(...) actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo” (p.263).
5. Auto avaliativa, pois existe uma mudança, e esta, em constante avaliação ao longo do tempo, desenvolvendo novos conhecimentos e adaptações.

Desta forma, Coutinho et al. (2009) afirmam que “(...) a Investigação-Ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma investigar para a educação.” (p. 376).

2. Procedimentos de recolha da informação

Durante a realização do projeto de investigação, foram utilizados diferentes procedimentos de recolha de informação. De acordo com Aires (2011), a investigação qualitativa utiliza uma variedade de técnica e instrumentos na recolha de dados:

A investigação qualitativa insere-se hoje em perspectivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas (p.13).

Como refere Latorre (2005) “El criterio utilizado en la clasificación que sigue es el grado de implicación o interacción del investigador con la realidad (...) y que sean eficaces para cubrir los objetivos” (p. 54), neste sentido, o próprio investigador determina os procedimentos que vai utilizar para recolher as informações, podendo utilizar ferramentas como a observação, a conversação, os registos escritos/diário de campo, os registos multimédia e a análise de documentos.

No caso deste projeto de investigação os procedimentos de recolha de informação utilizados foram a observação, as notas de campo, os registos escritos, registos audiovisuais, conversas informais, reflexões cooperadas e análise documental.

Durante os dois momentos de estágios tive a oportunidade de ter acesso as concessões das educadoras pelas diversas conversas informais que aconteciam todos os dias e também as reflexões cooperadas semanalmente, por este motivo não senti necessidade de fazer entrevistas ou questionários. Essa opção teve o apoio da orientadora deste relatório de investigação.

2.1 Observação

A observação permite o conhecimento individual das crianças e também o conhecimento do grupo, podemos conhecer e compreender as suas potencialidades, o que fazem, como fazem, os seus interesses e as suas motivações. Assim após a observação podemos refletir como podemos ajudar as crianças a ultrapassar as dificuldades e também desafiar as suas aprendizagens.

A observação participante,

é considerada um método interativo, uma técnica de observação direta, pois implica a presença do observador nos acontecimentos que está a observar. Ao envolver-se com as pessoas e acontecimentos de uma forma mais direta o investigador torna-se conhecedor mais profundo da realidade que está a observar (Fonseca, 2012, p. 25).

A observação rigorosa exige registos do que foi observado, sejam estes, através de apontamentos no diário de campo, notas de campo, vídeos, fotografias, áudios, etc., tornando-se essencial para a recolha de informação. Para este relatório de projeto de investigação realizei diversas observações e registos, notas de campo, que contribuíram para este estudo.

2.2 Notas de campo

As notas de campo possibilitam ao investigador registar as situações como realmente acontecem, devem ser registadas no momento ou logo que possível. Estas são fundamentais para o investigador, pois contribuem para refletir e desenvolver estratégias e para responder a questões relacionadas com o projeto de investigação. Os investigadores através das notas de campo descrevem as pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas, registam também ideias, estratégias, reflexões, “Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 150).

Durante o estágio tive oportunidade para registar diversas notas de campo, baseadas nas minhas observações, intervenções, conversas formais e informais com as educadoras cooperantes. Normalmente, aproveitava a hora da sesta, no contexto de creche, para refletir com a educadora cooperante e fazer registos, visto que para tirar o maior proveito das observações “torna-se indispensável o seu rápido registo sob pena de se perder elementos valiosos” (Carmo & Ferreira, 2008, p.117). No contexto do jardim de infância refletia informalmente, quando tinha alguma dúvida, e de forma mais formal uma vez por semana em reflexão cooperada com a educadora cooperante.

As notas de campo possibilitaram a reflexão, a partir das situações observadas e vivenciadas com as crianças e com os adultos, contribuindo para o planeamento das intervenções. Efetivamente foi a observação, o registo e a reflexão que me possibilitaram fazer propostas respeitando as necessidades e interesses das crianças. Desta forma, o investigador deve criar estratégias de observação, posteriormente, proceder a uma descrição das informações mais pertinentes e mobilizar os seus conhecimentos e saberes.

Contudo, importa referir que ao descrever as situações que estão a ser observadas é fundamental não incluir opiniões próprias. Deve, também, como referem Bogdan e Biklen (2013), “estar particularmente preocupado em escrever as palavras e as frases que são únicas para a situação ou que têm uma especial utilização. [como por exemplo] gestos, pronuncias e expressões faciais também devem ser anotados” (p. 163, 164). Após a descrição factual das situações, devemos refletir e analisar os registos, e perceber como podemos intervir de acordo com o que observámos nestes momentos.

2.3 Registo Multimédia

Outro procedimento de recolha de informação utilizado durante os estágios foram os registos multimédia: o registo fotográfico, vídeo e gravações áudio.

Segundo Bogdan e Biklen (2013), “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183), por isso foram um recurso muito utilizado nesta investigação.

As gravações com vídeo são também uma “ferramenta indispensável quando se pretende realizar estudos de observação em contextos naturais” (Fonseca,2012, p.26).

Associar um momento com imagem, movimento e som, como as brincadeiras realizadas no espaço exterior sejam elas planeadas ou não, permite “ao investigador obter um feedback visual e auditivo da realidade estudada e, assim, detetar fatos que porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo” (idem, p.26). As gravações com recurso ao áudio são também uma técnica muito utilizada na Investigação – Ação permitem, captar a interação verbal e registar as conversas de um modo detalhado. Durante os momentos de estágio, recorri ao apoio das educadoras ou das auxiliares para realizarem diversos registos fotográficos, pequenos vídeos ou gravações de áudio quando estava diretamente implicada nas atividades que as crianças estavam a realizar. Assim, ficava mais disponível e mais tranquila nas interações com as crianças pois sabia que teria os registos para visualizar, ouvir e analisar as situações mais ponderadamente e com tempo.

Considero importante a utilização dos registos multimédia, pois quando estamos na ação com as crianças, podem passar despercebidas algumas informações importantes para a investigação. Estes registos contribuem para uma reflexão e avaliação das intervenções e, se necessário, posteriormente planear e adaptar as intervenções de modo a serem mais significativas e educativas.

2.4 Análise Documental

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre as linhas orientadoras de cada instituição onde realizei os estágios, recorri à análise dos documentos das mesmas disponibilizados pelas educadoras.

Na creche os documentos analisados foram o “Regulamento interno” e o “Projeto pedagógico” e no jardim de infância o “Projeto educativo” e o “Plano Curricular de Grupo”. Os documentos oficiais permitiram que conhecesse o funcionamento dos contextos educativos e permitiram-me ter acesso a informações organizativas, institucionais e pedagógicas e ao modo de comunicação com a comunidade educativa (Bogdan & Biklen, 2013).

Como referem Carmo e Ferreira (2008), a pesquisa documental

Visa seleccionar, tratar, e interpretar informação bruta [o investigar para atingir seus objetivos] necessita de recolher o testemunho de todo um trabalho anterior, introduzir-lhe algum valor acrescentado e passar o testemunho (...). Neste sentido, a pesquisa documental assume-se como passagem do testemunho, dos que investigaram antes no mesmo terreno (...) (p.73).

Neste projeto de investigação foram analisados os documentos referidos anteriormente com o objetivo de, também, compreender o que diziam sobre o tema em estudo.

3. Procedimentos de Tratamento e Análise da informação

O procedimento de tratamento e a análise da informação “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a (...) compreensão desses mesmos materiais e (...) permitir apresentar” (Bogdan & Biklen, 2013, 205) o que foi encontrado.

A análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 1977, p.44). A análise de conteúdo é uma técnica flexível e adaptável às técnicas de recolha de informação, “que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’” (Amado, 2013, p.300).

Comecei por seleccionar a informação que considere mais pertinente para o estudo, recolhida através das técnicas de recolha de informação mencionadas anteriormente, analisando-a e organizando-a, recorrendo à categorização dos registos e das respostas das entrevistas realizadas, permitindo uma sintetização e reflexão do tema.

Através da elaboração de grelhas de análise de conteúdo referente aos dois contextos de estágio, cruzei a informação recolhida, relacionando as observações com as

conversas informais e as reflexões cooperadas realizadas. Este procedimento foi essencial para interpretar toda a informação de forma reflexiva e crítica sobre o tema em estudo e ter chegado a algumas conclusões.

Capítulo III – Caracterização dos contextos educativos e Apresentação e interpretação das intervenções realizadas

Neste capítulo apresento e interpreto as intervenções realizadas nos contextos de estágio. Começo por fazer a caracterização dos contextos onde realizei os estágios, apresentação da equipa pedagógica e do grupo de crianças e dou ênfase à organização do espaço e materiais do exterior. De seguida faço a descrição e interpretação das intervenções realizadas. Para manter o anonimato a creche é referida por instituição A e a educadora cooperante por educadora A. O jardim de infância por instituição B e a educadora cooperante por educadora B.

1. Instituição A – Contexto de estágio Creche

➤ Infraestrutura e Espaço Físico do Contexto

A instituição A., é uma IPSS que segundo o Regulamento Interno, tem a missão de promover junto da comunidade, respostas sociais qualificadas através de ações de acolhimento, reparação e prevenção, com vista à promoção da inserção e desenvolvimento pessoal, espiritual, social e o exercício de cidadania.

A instituição A., está localizada no Concelho de Almada. A instituição foi inaugurada em 2012 e dá respostas sociais, nomeadamente no contexto Creche, Centro de Dia e Convívio, é constituída por oito salas (duas salas de primeiro berçário e seis salas heterogénea dos doze aos trinta e seis meses). Ainda inclui uma Bebeteca, três recreios exteriores equipados e uma horta pedagógica, onde as crianças e as pessoas idosas convivem diariamente, beneficiando do contacto e da proximidade entre todos.

- No piso 0 encontra-se um refeitório para a utilização dos funcionários da creche e do Centro de Dia e ainda as instalações sanitárias.
- No piso 1, encontram-se as seguintes áreas: a secretaria, as duas salas de berçário e uma sala com crianças desde um até aos três anos, equipadas com casa de banho e fraldário, tendo ainda um refeitório, uma copa comum às três salas, uma sala de isolamento, uma sala de atendimento, o gabinete de direção, um ateliê, uma sala

de Centro de Dia e sala com cacifos para os funcionários. E ainda, dois espaços exteriores distintos.

- No piso 2 há cinco salas de creche equipadas com casa de banho e fraldário, um refeitório comum aos cinco grupos, uma bebeteca que no momento do estágio encontrava-se em uso para uma das salas como refeitório, devido aos constrangimentos derivados do COVID19, e um espaço exterior.

➤ **Equipa Pedagógica da Sala**

A equipa pedagógica da Sala Azul era constituída pela Educadora A, licenciada pela Escola Superior de Educação - Instituto Piaget de Almada, com 11 anos de serviço, e a Auxiliar A, cujas habilitações são o ensino secundário completo, tendo 15 anos de experiência na área.

A instituição seguia o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, que é baseado em três condições essenciais para a Educação (Folque, 2018): os grupos são organizados por crianças com diferentes idades e capacidades (salas heterogéneas); existe um clima de expressão livre alicerçado à opinião e interesses do grupo; e é proporcionado às crianças um tempo lúdico para explorarem e descobrirem materiais e questões das suas próprias interrogações.

➤ **As Crianças da sala Azul**

O grupo era constituído por dezasseis crianças, oito meninas e oito meninos, com idades compreendidas entre um e três anos. Era um grupo que apresentava as características próprias da faixa etária, estando nas duas primeiras fases de desenvolvimento sensório-motor e pré-operatório.

No Projeto Pedagógico da Sala Azul este grupo encontrava-se caracterizado, como um grupo que: “tem variadas características, ao nível da comunicação, (...). Em sala o momento de partilha de vivências em família como o mais envolvente e estimulante para o grupo, todas as crianças querem participar e têm o seu tempo de protagonismo e de

comunicação perante os seus pares e os adultos de referência” (p. 13), e “Ao Nível da autonomia o grupo da sala azul destaca-se por o uso de utensílios nas refeições, o controlo dos esfíncteres (de todas as crianças de dois anos)” (p. idem) e ainda o descalçar e o tentar calçar, tendo em consideração que as dezasseis crianças tentam na rotina após o repouso, calçar as suas crocs ou sapatilhas. “Na cognição, o grupo no seu geral tem apreço por jogos de encaixe (dois anos) e por empilhamentos (um ano). Também é de salientar a percepção do conceito de mais e o apreço pelo desempenhar tarefas em sala” (idem, p. 16).

➤ **Organização do espaço e materiais**

A organização do espaço e materiais, engloba-se num dos referenciais funcionais e organizados para as aprendizagens, um lugar de bem-estar, flexível e seguro, como referem Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011) “que o lugar seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender (...) (p. 11) acrescentam Post & Hohmann (2011), se o ambiente for “bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, de comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101).

A decoração na sala Azul era constituída, pela exposição de trabalhos de projetos realizados pelas crianças, como defende Oliveira-Formosinho & Araújo “as paredes (...) expõem as criações das crianças, valorizando o seu saber e o seu fazer” (2018, p.58). É importante referir que nas paredes estavam também expostos os instrumentos reguladores, alguns fazem parte das características do modelo pedagógico MEM, em que a educadora apoiava a sua prática, como por exemplo, um mapa das presenças com fotografias, pois assim as crianças vão progressivamente lendo, e organizando-se, gerindo as expetativas e a noção do tempo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

As áreas da sala eram: a área da biblioteca, a área da expressão dramática, a área de construções, a área das ciências e a área da expressão plástica. Todas as áreas tinham materiais variados e em número suficiente para o número de crianças que a utilizavam. Algumas destas áreas estavam delimitadas por móveis com pouca altura, o que permitia aos adultos visualizarem todas as crianças.

A sala azul tinha acesso direto ao espaço exterior, sendo uma vantagem, na medida que facilitava a deslocação das crianças, da sala para o espaço exterior e vice-versa, como

referem Post & Hohmann (2011) “Os bebês e as crianças geralmente passam mais tempo no exterior quando o espaço interior de brincadeira abre diretamente para o recreio”. Durante o período de estágio o espaço exterior foi utilizado regularmente, para a realização da maior parte das intervenções espontâneas e planejadas.

A instituição tinha também dois espaços exteriores no rés-do-chão que eram bastante distintos, havia um espaço mais amplo que ficava exposto ao sol e à chuva, o chão estava coberto com um revestimento de borracha que amortecia as quedas das crianças. O outro espaço que também se encontrava no rés-de-chão, e que era o espaço que a sala azul tinha acesso direto e que por isso utilizava mais encontrava-se apetrechado com algumas estruturas, uma casinha, uma pequena piscina de plástico, que habitualmente estava vazia, bonecos saltitões, algumas bolas, um escorrega, um túnel em tecido, alguns pedaços pequenos de tronco de árvore, duas paletes que serviam de apoio para dois ou três vasos e um pneu que supostamente seria para plantar flores, mas o que as crianças gostavam era de mexer naquele pouquinho de terra, que lá existia dentro.

Durante o estágio fomos dando mais vida a este espaço, quando encontrámos umas rodas de cartão resistentes, rapidamente transformaram-se em *puffs*, encapados com tecidos impermeáveis e coloridos. As crianças interessaram-se e deram diversos significados aos *puffs* tais como, mesas, palco, rodas e bancos. Como o pneu era pequeno, e devido à procura das crianças pelo espaço para brincar na terra, surgiu a oportunidade de criar uma caixa de areia. O tio da criança T. prontificou-se a ajudar-nos a construir, e as paletes que anteriormente tinha pouca utilidade passaram a ser peça fundamental na construção de uma cozinha de lama.

Outra contribuição para o espaço exterior, foi com o projeto dos aviões que construímos, um avião para ficar pendurado e outro que serviu de veículo para “viajar” e explorar a imaginação.

2. Descrição e interpretação das intervenções

Uma das formas de potenciar o brincar no espaço exterior é garantir que este é efetivamente uma extensão da sala. Facilitar o acesso das crianças aos materiais tanto na sala como no espaço exterior, é possibilitar que as crianças possam realizar as mesmas atividades que realizam no espaço interior, como pintar, recortar, colar, criar, no espaço

exterior permitindo assim que tenham experiências que contribuem para o seu desenvolvimento possibilitando mais flexibilidade, liberdade de movimento e envolvimento com o meio natural (*figura 1 em apêndice*).

2.1 “O avião”

A primeira atividade planificada na creche foi “O Avião”. Esta atividade começou com o aparecimento de uma caixa de cartão no exterior, estrategicamente colocada pela estagiária, caixa essa que era tão grande que assim que as crianças chegaram ao exterior e viram começaram logo a brincar e a explorar a caixa, por cima, por baixo, dentro, com muita diversão e interesse. Este momento foi muito apreciado, o envolvimento das crianças durou toda a manhã.

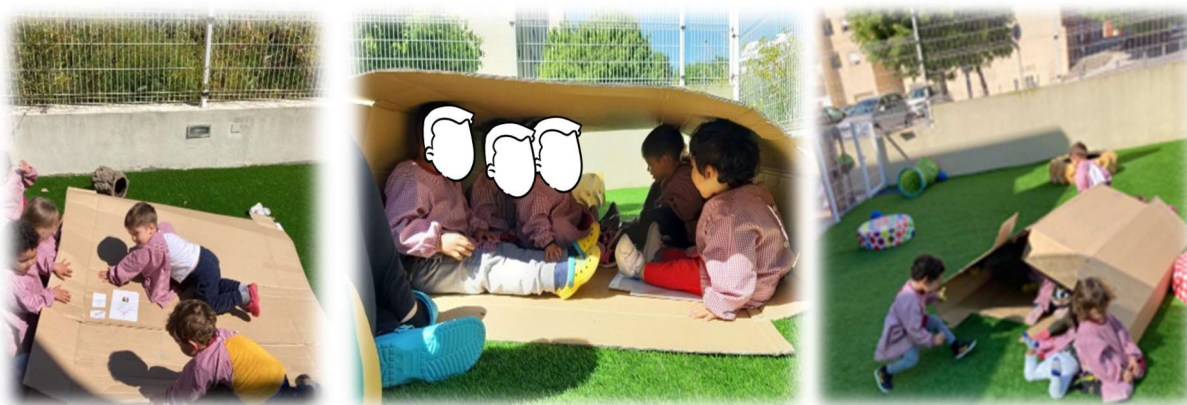


Figura 2- Exploração e muita imaginação

A educadora cooperante A., depois de observar o interesse demonstrado pelas crianças pela caixa, propôs lermos, no exterior, a história do livro **A Caixa** de Flyte. Quando estava a ler a história passou um avião e as crianças olharam para o céu e fizeram adeus ao avião.

“avião... xau aviaooo”

Nota campo, 5 maio 2021



Figura 3 - Momento da leitura

Terminada a leitura da história, todos sentados no relvado, conversámos sobre algumas ideias sobre como iríamos utilizar a caixa de cartão. As crianças participaram dando sugestões,

Andresa: O que vamos construir com a caixa de cartão?

- “Oh Andesa, um avião gande” acrescentou o G.

- “Com asas” disse a M.

E o L., disse “um avião azul”

Andresa: “Vamos fazer um avião com a caixa de cartão”.

Notas de campo – 5 de maio de 2021

Andresa: Querem construir um avião para o vestirem e voarem?

As crianças – “Sim, Andresa queremos”

Notas de campo – 5 de maio de 2021

Em conversa com a educadora cooperante A., disse que achava redutora a ideia de fazer apenas um avião para ficar como decoração, foi então que apresentei a proposta de construir um avião para que as crianças pudessem brincar fazendo de conta que estavam “a voar”. A educadora apoiou a ideia e depois apresentei a ideia às crianças, a ideia foi aceite e as crianças ficaram entusiasmadas.

No dia seguinte levei uma caixa para fazermos o avião, a criança G. com um ar muito admirado disse:

G. “Uau que caixa tão grande”,

Respondi – sim, é para recortarmos e fazermos um avião para voarem

T. Podemos pintar este também – perguntou

Notas de campo – 6 de maio de 2021

Como referem Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) “a criança como sujeito ativo e competente (...) como sujeito pedagógico participativo que, em companhia, desenvolve os poderes de participar no roteiro e da aprendizagem experiencial e nas suas aquisições” (p. 31), assim é importante envolver a criança no que lhe diz respeito.

Combinámos, no espaço exterior, que íamos pesquisar sobre aviões para desenhar na caixa de cartão as partes que constituem um avião para depois, podermos recortar e pintar, no dia seguinte. Assim, no dia seguinte, a estagiária e um pequeno grupo de crianças fizeram uma pesquisa no computador da sala, sobre modelos de aviões. Depois de escolhermos o modelo, desenhei e recortei as partes do avião na caixa de cartão, durante todo o processo as crianças tiveram curiosas a ver o que acontecia e a fazerem perguntas.

T: e as asas do avião?

L: sim Andresa onde estão as asas?

Andresa: vou fazer a seguir

M: e aquela coisa que roda no nariz do avião?

Andresa: A hélice! Muito bem lembrado

M. sim

Nota de campo 7 de maio 2021

Um pequeno grupo de oito crianças, quis participar e assim começaram os recortes e as pinturas do avião, cada um escolheu as partes que queria pintar e de que cor. Na semana seguinte, levei algumas opções de cores para que as crianças pudessem escolher a cor que queriam pintar, mas como algumas crianças já tinham mencionado que queriam pintar de azul, e outras queriam pintar de cor-de-rosa, conversámos e combinámos que era preciso pintar primeiro de um lado com uma cor e depois esperar que secasse, para depois virar o cartão e poderem pintar o outro lado com outra cor.



Figura 4 – Desenvolvimento da motricidade fina, exploração das texturas e o envolvimento social

Foi muito curioso observar que começaram por pintar uma parte do cartão de azul, a parte correspondente á estrutura do avião, e enquanto a tinta secava estiveram tranquilamente à espera e depois pintaram a outra parte de cor-de-rosa.

Nota de campo 10 de maio de 2021

No dia seguinte, continuámos as pinturas nas outras partes do avião, tais como as asas e as hélices. Nesta atividade puderam trabalhar a expressão plástica, utilizando diferentes técnicas; pintura com tinta, guache e colar com cola, sempre com um adulto atento e disponível por perto.

Como refere Ostetto,

Quando se trabalha com crianças da primeira infância, a arte não é algo que ocorra isoladamente, ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar e ter segurança. (...) O importante é ter um adulto por perto, coparticipando e não controlando. (Ostetto, sd cit.por Holm,2007, p.12).

Além do desenvolvimento da criatividade, sentido estético e a apreciação de diversas manifestações artísticas, apresentaram também uma estreita relação com as áreas de formação pessoal e social pois desenvolveram a proposta em conjunto com os pares, aprenderam a esperar que fosse a sua vez de pintar ou de falar e do conhecimento do mundo, visto que através das pesquisas aprenderam o que são os aviões, as partes do avião, como se movem, e onde ficam guardados quando não estão no céu a voar.

Na última semana, no momento da reunião da manhã, conversámos sobre os aviões que estávamos a construir e:

T: “está a ser muito divertido”

M.S. “pintamos o avião... com o pincel”

G. “tinta”

Andresa: E o que fazes com o avião?

T. “binco (brinco) de voar”

Notas de campo - 17 de maio de 2021 (*figura 5 em apêndice*)

A educadora A., propôs que seria interessante envolver os familiares nesta proposta. Assim sendo, escrevemos um texto (*figura 6 em apêndice*) a pedir às famílias para participarem numa atividade que estava a decorrer na sala azul. Pedimos para nos

enviarem fotografias relacionadas com o tema, como por exemplo, quem já estivesse andado de avião ou mesmo se poderiam fazer uma pesquisa com as crianças para levarem imagens de aviões para a creche. As famílias aderiram e enviaram fotografias, imagens e até recebemos um avião de madeira que o pai da criança L. construiu (*figura 7 em apêndice*). A participação e envolvimento das famílias foi motivadora, demonstrando que é possível promover aprendizagem quando se "valoriza a família de cada criança, convidando as famílias a partilharem os seus hábitos, atividades, tradições, saberes, etc" (Silva, et.al., 2016, p. 90).

Esta atividade teve como intencionalidade a construção de conhecimento, a partilha de conhecimentos adquiridos e documentar, para mais tarde relembrar as atividades e as aprendizagens. Um exemplo desta aprendizagem foi a conversa de como funcionam os aviões e para que servem:

- M., os aviões não dormem no céu, eles dormem no “aepoto” (aeroporto)
- O L., e o G.A., acrescentaram que existe o avião dos bombeiros que servem para voar e apagar os fogos
- O T., os aviões têm botões para voar.

Notas de campo - 18 de maio de 2021

Com o interesse demonstrado pelas crianças surgiu a ideia de registarmos todo o processo em papel, em forma de livro, para depois colocarmos na biblioteca, para quando as crianças quisessem recorrer e explorar, sozinhas ou a pares, terem acesso ao que tinham feito. A ideia foi aceite com entusiasmo pelas crianças quando perguntei:

Querem produzir um livro com a Andresa sobre o nosso projeto?

Responderam em uníssono: “sim...queremos”

Registámos no diário do dia “Queremos” fazer o livro dos aviões.

Notas de campo – 24 de maio de 2021

A construção do livro durou três semanas, foram três semana intensas, com muitas aprendizagens, muito entusiasmo e muito envolvimento, como refere Laevers (1993, p.61) “uma qualidade da actividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiências do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado estado de satisfação, tendo por base o impulso exploratório”, que foi a atitude que observei nas crianças.

Foi um processo participado, realizado pela estagiária e por oito crianças. Na construção do livro as crianças colaram imagens e fizeram desenhos, o adulto escreveu o que as crianças disseram sobre o que tinham aprendido sobre os aviões. Em conversa com as crianças, percebi que foi uma oportunidade para elas alargarem o vocabulário e o conhecimento, pelas pesquisas realizadas em casa com os pais de onde trouxeram as fotografias para a creche para a realização do livro ficavam curiosas com cada imagem, como foi o caso do L. que viu uma fotografia da parte dos pilotos e disse “botões para voar” - Nota de campo 25 de maio de 2021. Mais, o conhecimento adquirido sobre como funcionam os aviões e onde se encontram, aprenderam que existem profissões que não tinham conhecimento como o avião dos bombeiros L., G. e M. dizem “Avião dos bombeiros serve para voar e apagar o fogo” — Nota de campo 25 de maio de 2021.

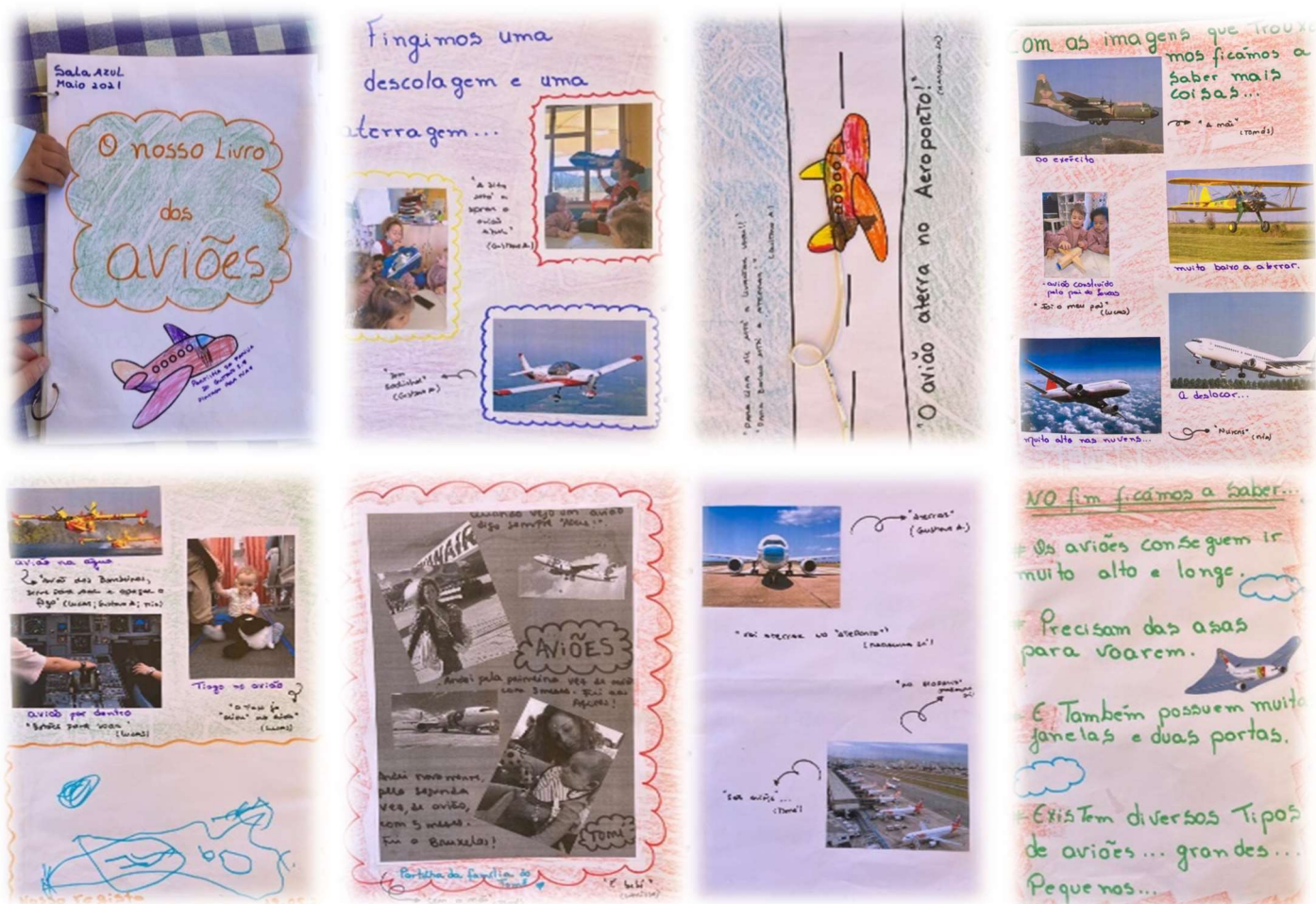


Figura 8 – Livro do avião com “falas” das crianças

Notas de campo – 24 de maio de 2021

No término deste projeto como a construção do livro, o avião de "voar" o avião construído para brincar e o avião de madeira, fizemos uma exposição na entrada na sala para que todos pudessem ter acesso famílias, crianças de outras salas, pessoal da instituição.

Como as crianças ficaram tão entusiasmadas com este projeto, foram organizadas as apresentações do trabalho para as outras salas. Assim, passámos à "fase da divulgação do projeto [que] é um momento de ânimo para o grupo envolvido no projeto, pois trata-se de documentá-lo, recolhendo todas as evidências do seu desenvolvimento, e espelha o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças (...)" (Carrilho e Alves, 2019, p.33).

Eu e as oito crianças que participaram no projeto fomos numa manhã à sala amarela e noutra manhã à sala laranja, levámos o livro e os dois aviões para mostrar o que tínhamos

desenvolvido, esta “fase da divulgação do projeto é um momento de ânimo para o grupo envolvido no projeto” (Carrilho e Alves, 2019, p.32). Foi um momento de muito entusiasmo em que primeiro timidamente e depois com mais a vontade as crianças mostraram o livro e foram falando dos aviões, das asas, da hélice, ... Eu estive sempre ao lado das crianças para apoiar e dar segurança. As crianças que estavam a assistir estavam muito atentas e acabou por ser um momento de muitas interações. No final convidamos os meninos e meninas para irem ao exterior experimentar o avião.

Importa referir que o projeto do avião ficou muito conhecido na instituição pelo envolvimento e interesse das crianças. Em dois dias, apresentámos o projeto a todas as salas da creche e as crianças das outras salas puderam ouvir e partilhar ideias, informações, sons e até experienciar um “voo” ao pilotar o nosso avião no exterior. *(figura 9 em anexo)*

2.2 Síntese reflexiva

Refletindo sobre esta intervenção é importante realçar que o facto de ter colocado a caixa no exterior, sem ter dito nada às crianças, teve um efeito surpresa que as crianças adoraram e despoletou interesse, primeiro ficaram admiradas e a seguir exploraram livremente, com tempo, interagiram, fizeram descobertas – dentro da caixa, em cima da caixa... brincaram. Bilton, et al., (2017) consideram que a experiência partilhada no exterior fortalece o sentido de pertença, através da partilha de brincadeiras, aventuras e experiências (...) estabelecendo ainda o importante papel (...) na autoestima e bem-estar das crianças.

A leitura da história no exterior, não na sala como era habitual, não estava planificada e foi um momento de agrado das crianças. Todas as crianças participaram neste momento com muito atenção e interesse. O facto de terem acabado de explorar a caixa promoveu muitos diálogos e intervenções. Não tinha previsto este momento e apesar de ter tido alguma dificuldade na gestão do grupo, ou seja, em que não falassem todos ao mesmo tempo, foi um momento muito rico e dinâmico, demonstrando que a planificação pode ser dinâmica “no contexto educativo que promove a participação das crianças e a problematização dos temas, [e que permitam que] atividades e projetos,

nasçam da mesma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação” (Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho, 2011, p.116).

A ideia de que a planificação, e o espaço, deve ser adaptada às crianças e aos seus interesses é reforçada pela educadora:

A nossa procura dos interesses das crianças do grupo, e nos enquanto elementos que fazem parte do grupo, da equipa pedagógica da instituição fomos crescendo e ampliando as possibilidades destes espaços, com materiais não estruturados e que favoreçam o interesse da criança. (conversa informal, Educadora A, 2021).

Quando fiz a pergunta “O que vamos fazer com esta grande caixa?” a resposta de uma criança, influenciou a resposta das outras. No exterior da creche passavam todos os dias muitos aviões, e a conversa sobre os aviões era comum entre as crianças que diariamente olhavam para o céu, apontavam, diziam adeus.... Fez todo o sentido “agarrar” a ideia das crianças e construir um avião. Mais do que o produto final realço o processo, durante a construção dos dois aviões e o envolvimento das crianças como refere Laevres (2014, p.16) “Não é possível imaginar qualquer condição mais favorável ao desenvolvimento. Para que se obtenham aprendizagens significativas, há que se ter envolvimento”.

É importante também referir que esta proposta deu origem a um projeto sobre aviões que não estava planificado quando a caixa foi colocada no exterior, o facto de termos seguido os interesses das crianças transformou-se no desenvolvimento de um projeto que “pressupõe a participação ativa das crianças e a interação social entre si e com os adultos visando a construção do seu conhecimento, bem como uma aprendizagem centrada nos seus interesses, experiências e vivências” (Carrilho e Alves,2019,p.29). O projeto iniciou no exterior e continuou na sala, o que vai ao encontro do referido por diferentes autores (Silva et al. 2016, Bento e Portugal, 2016, Neto, 2020) sobre a ligação entre a sala e o exterior e do exterior e a sala.

A realização desta intervenção no espaço exterior foi uma mais-valia para todos, crianças e adultos, pelas experiências e interações proporcionadas. A ação do educador de infância está também na atitude de apoiar a criança, nas suas conquistas, nos seus

desafios, deve aceitar o pensamento da criança nas suas tentativas de explorar e compreender o mundo à sua volta.

Para Mayeroff (1972, cit. por Rezende & Silva, 2002) cuidar é ajudar o outro a amadurecer, o que pressupõe que o educador deve ter um olhar indagador nas ações das crianças, mais, deve compreender que enquanto educador de infância tem o dever de apoiar o desenvolvimento da criança dando significado e amadurecimento as suas ações, além disso, a possibilidade de ajudar o outro, ajudará o [educador] a evoluir também. Portanto o educador deve observar as crianças, dar significado às suas ações na tentativa de compreender as suas experiências, respeitando o ritmo de cada uma. É necessário dar espaço e tempo para a criança crescer, pensar, sentir. Além disso, a criança precisa de adultos disponíveis que apoiam sem ser intrusivos.

3. Observações - momentos no exterior

Além da intervenção do “avião” também ocorreram vários momentos espontâneos no exterior da creche que me permitiram observar diferentes interações e brincadeiras entre as crianças, momentos esses que considero que eram momentos em que o educador não devia intervir para que as crianças pudessem brincar sozinhas, a pares ou em pequenos grupos e desenvolverem a imaginação, aprenderem a estarem sozinhas, a descobrir coisas novas, a lidar com a frustração, com a felicidade e o entusiasmo.

O faz de conta no exterior

G.A.- diz para o E., (*figura 10*), “o homem aranha quer água”, o E. diz “quer *donuts* também” ao que o G.A. respondeu “dá comida para ele”. Nota de campo – 26 de maio de 2021.

Este momento que envolveu a criança G.A e a E, foi um momento espontâneo que demonstra como as crianças transportam as suas vivências do dia a dia para as brincadeiras, o faz de conta, dizem que o boneco animado queria água e também donuts, donuts porque era algo que as crianças gostavam de comer.



Figura 10 – Faz de conta

G., “a minha bolacha é de chocolate”

L., “a minha é de molango, nham nham...”

Notas de campo- 4 de junho de 2021



Figura 13 – Faz de conta das bolachinhas

Sentados nos puffes do espaço exterior as duas crianças partilham a ideia de que estão a comer bolachinhas e que cada um tem um sabor diferente, representando assim o seu gosto, pois faziam de conta que estavam efetivamente a comer as bolachinhas, mas eram pedras. Sendo uma recriação de uma atividade que vivenciam no dia a dia.

No novo equipamento, a cozinha de lama, que construímos no exterior

G.S., “é sopa, pega”

S., nham...nham...

Notas de campo- 16 de junho de 2021



Figura 17 – Momento da “sopa” na cozinha de lama

G.S., ao fazer de conta que estava a fazer uma sopa e a mexer recriava uma vivência do seu dia a dia para o espaço da cozinha de lama e ao dar aos outros colegas para provar demonstra a sua atenção pelos outros. A cozinha de lama foi realmente uma ótima ideia para promover interações entre pares, promover desenvolvimento e aprendizagens e o brincar simbólico.

O facto de o adulto estar atento às crianças e às suas brincadeiras quando estão no exterior, onde podem brincar livremente e serem espontâneos e recriarem situações já vivenciadas ou da sua própria imaginação, permitem-lhe que observe interações e

diferentes situações que o ajuda a conhecer as crianças, suas necessidades e interesses. Como refere Fochi (2013) “a função da criança é viver a experiência (seja uma brincadeira, ou numa outra situação qualquer), a do adulto, é criar condições para a experiência” (p.149), e estar atento. Reafirma inclusive que o brincar é “uma combinação de curiosidade, imaginação e experimentação” (p.118), assim, podemos afirmar que o brincar tem um papel extremamente importante no desenvolvimento da criança e deve ser valorizado pelo educador, que deve proporcionar momentos de brincadeira diariamente quer na sala, quer no exterior.

Ler uma história

Um grupo de cinco crianças reuniu-se dentro de um caixa que se encontrava no espaço exterior com a atenção focada numa criança que contava a história de um livro. S. falava com entoação, conforme ia vendo e passando as páginas. – Nota de campo 10 de maio de 2021

As crianças ao reunirem-se no exterior com um livro e S., imitou a atitude da educadora quando fazia na sala, o momento da leitura S., apesar de não saber ler passava as páginas, e ia inventando uma história, enquanto isso as outras crianças estavam muito atentas ao que a S. contava. Como refere a educadora “(...) a importância de brincar num espaço exterior deve-se principalmente ao facto das crianças puderem estar em grupo (...) fazerem as suas próprias escolhas (...)” (Conversa informal com educadora A,) e, neste caso, poderem em conjunto explorar o livro que a criança S. tinha levado para o exterior.



Figura 11 – Uma história

Torre com rolhas

Outro momento espontâneo foi quando duas crianças estavam no espaço exterior, e a criança mais nova do grupo, V., estava a imitar a mais velha, M., na construção de uma torre de rolhas, desenvolvendo o equilíbrio.

“V. posso-te ajudar a fazer?” a M. respondeu “sim, mas tens de colocar com cuidado para não cair”



Figura 12 – A torre de rolhas

Notas de campo- 2 de junho de 2021

Esta experiência costumava acontecer na sala, na área das construções, onde as crianças tinham as rolhas disponíveis. Ao ser permitido que as crianças levem as rolhas para o exterior, o educador permitiu que as crianças experienciassem no espaço exterior uma exploração que habitualmente faziam na sala. Saliento a interação entre M. e V., neste caso a V. pediu para ajudar M. na construção da torre, e M. enquanto mais velha disse que sim, e apoiou V. na construção da torre. Como refere a educadora “(...) “O espaço exterior quando organizado e mesmo que não esteja organizado, como o nosso parque exterior da sala poderá ter algumas estruturas e alguns elementos que permite as crianças explorarem livremente e aperfeiçoar ou desenvolver competências” (conversa informal com educadora A). Máximo-Esteves (2008) alude que as crianças quando brincam no espaço exterior podem ver a sua habilidade sensoriomotora ser potencializada através da exploração.

Conversa sobre produção

B., “aqui estou eu, e tu?”

T., “eu estou aqui, vês”

Notas de campo- 7 de junho de 2021



Figura 14 – A descoberta

Nesta situação o educador além de possibilitar um trabalho de expressão plástica no espaço exterior, pintura do auto-retrato, ao deixar a pintura exposta no exterior permitiu que as crianças B. e T. interagissem e mostrassem um ao outro o que tinham feito, no dia seguinte. A relação entre a criança/criança no espaço exterior deve existir sendo importante criar um sentido de pertença e o desejo de contar a outros o que significam (Cols, 2010).

Descobrimos em conjunto

L., “o que é ixo”

T., “é um caracol, não mexe nele, se não ele cai”

Notas de campo- 12 de maio de 2021



Figura 15 – Partilha de uma descoberta entre pares

L., ao observar um caracol a subir a parede perguntou a T. o que era. Talvez L. nunca tivesse visto caracóis. T. sabia que animal era e ao dizer a L. para não mexer demonstrou o cuidado que se deve ter com os animais, e ensinou a L. que animal era.

M., “que ixo?”

E., encolheu os ombros

M., “tem pena (perna)”

Notas de campo- 21 de abril de 2021



Figura 16 – Partilha de dúvidas de uma descoberta entre pares

No espaço exterior as crianças encontravam pequenos animais. Com estas duas observações percebemos que as crianças quando se encontram no espaço exterior estão atentas, demonstram curiosidade, vontade de descoberta e preocupação com o meio natural. Como referem Thomas e Harding (2011, cit por Bento & Portugal, 2016) o espaço exterior promove competências e fomentam a vontade a criança saber, conhecer e descobrir mais. Estas situações que eram frequentes no exterior e permitiam a descoberta em cooperação e experiências dificilmente transponíveis para o interior (Bento,2020).

3.1 Síntese reflexiva

Como alude Bilton et al. (2017), observar as crianças a interagirem no exterior em diferentes situações, é uma experiência muito motivadora e rica, ao observar a criança e o seu “interesse em colecionar e transportar diferentes objetos no exterior permite perceber” (p. 140-141) as necessidades das crianças para potencializar o uso de “objetos facilitadores” (idem, p.141) incentivando as suas aprendizagens no espaço exterior. Todos os dias aconteciam situações novas, e em muitas dessas situações os adultos estavam atentos, mas não entrevistavam diretamente.

A partir das observações atentas, entendemos que as crianças se envolvem natural[mente] e ativamente na busca de sentido e, assim o fazendo, estão em constante processo de construção de significado (Kinney e Wharton, 2008, p.24).

O brincar ao faz de conta foi uma das observações mais frequentes, mas também observei ações de construção e experimentação, como as observações anteriormente descritas ilustram. E também atividades motoras onde o principal exemplo é o “avião de voar” onde todas as crianças queriam correr com o avião para ver as asas do avião mexer.

O educador deve adotar uma postura de contemplação diante das descobertas e ações que as crianças realizam, prestando-lhe uma atenção consciente e registrando as mais diversas formas de linguagens que a criança utiliza para se expressar. Desta forma é possível refletir em torno das experiências e conhecimentos que a criança adquiriu. A observação é um trabalho desafiante, porque exige o desenvolvimento de habilidades que permite ao educador decodificar e compreender a comunicação não-verbal. Cabe ao adulto ter disponibilidade e interesse para compreender as aprendizagens das crianças.

Neste estágio consegui desenvolver a capacidade de ouvir e observar as crianças e de adaptar o que tinha planificado e seguir o que as crianças estavam mais entusiasmadas ou interessadas por fazer. Foi também uma possibilidade de aprender a observar e não ser intrusiva, o que foi uma grande aprendizagem.

4. Instituição B – Contexto de estágio em Jardim de Infância

➤ Infraestrutura e Espaço Físico do Contexto

A Instituição B é uma das quatro instituições que integram um Agrupamento de escolas públicas, no conselho de Almada. A Instituição B é composta por dois edifícios, um destinado ao 1º ciclo do ensino básico e outro, ao jardim de infância, onde se encontra a Sala B.

O jardim de infância é composto por três salas, inseridas num pavilhão, duas casas de banho para as crianças (separadas por sexo), uma casa de banho para os adultos, os cacifos do pessoal não docente e uma despensa. No centro deste pavilhão, existe uma sala

polivalente, que dá acesso às salas de atividades, onde se encontram diversas mesas e cadeiras.

O exterior é constituído por espaços de areia, de terra, várias árvores e diferentes níveis. Num destes espaços, encontram-se dois animais, um galo e uma galinha de estimação, cuidados pelas crianças de toda a escola. Existe, também, uma horta que pertence ao Jardim de Infância que tem um compostor.

➤ **Equipa Pedagógica da Sala**

A Equipa Pedagógica da Sala B era constituída pela Educadora B, a Assistente Operacional B da sala e ainda uma Assistente operacional C, ao abrigo do Dec. Lei nº54 para apoiar uma criança assinalada com NEE. Contanto ainda com o apoio da monitora D durante a hora de almoço e após o horário laboral da A.O. C. Uma vez por semana, a criança assinalada com NEE recebe acompanhamento de uma terapeuta da fala.

➤ **As Crianças do Grupo**

No primeiro estágio o grupo da sala B, era constituído por vinte e três crianças, quatorze meninas e nove meninos, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. No grupo, havia uma criança assinalada com NEE. No segundo momento do estágio na sala B, o grupo era composto por vinte e uma crianças, quatorze meninas e sete meninos, continuando neste grupo a criança com NEE.

➤ **Organização do Espaço e dos Materiais**

O espaço da sala B caracteriza-se por ser um espaço amplo, com muitas janelas e luz natural. Encontrava-se organizada por diversas áreas de exploração, com diferentes intencionalidades, equipadas com materiais direcionados para os interesses do grupo. O espaço da sala está organizado por áreas de interesse, como sugere o modelo pedagógico utilizado pela educadora B, o MEM. A sala B encontra-se planeada e organizada conforme as seguintes áreas: Construções, Biblioteca, Área da Expressão Dramática, Ciências, Matemática, Artes Plásticas.

O espaço exterior encontrava-se dividido em três áreas. uma para o jardim de infância, uma para o 1º ciclo e uma para o 2º ciclo, devido à conjuntura da pandemia (covid-19). Assim, as crianças quando iam para o exterior tinham de brincar na área delimitada para o jardim de infância. Apesar de não poderem explorar e brincar em todo o espaço exterior, esta organização permitia que os adultos estivessem mais próximos das crianças, o que facilitava quer a observação quer o apoio.

Era neste espaço exterior que as crianças exploravam e investigavam a natureza, como por exemplo as folhas caídas no chão, subiam às árvores, encontravam animais (caracóis e minhocas) e corriam, brincavam individualmente, a pares ou em grupo.

No espaço exterior havia uma horta, que permitiu que as crianças comesçassem a desenvolver o interesse de cuidar da mesma, conhecer as plantas, mexer na terra, observar, investigar se existem alterações nas plantas, a necessidade de regar as plantas situações que estimulam o pensamento da criança e questões que instigaram a sua curiosidade e favoreceram a amplificação dos seus saberes.

As crianças quando se encontravam no espaço exterior, era visível a predisposição e curiosidade natural de cada uma, e do grupo, questionando os adultos sobre as suas descobertas, sendo recorrente as partilhas posteriormente na sala, o que promovia conversas e aprendizagens significativas. Era também um espaço potenciador do Brincar!

5. Descrição e interpretações das intervenções

5.1 “Vamos à Horta”

No dia a dia do jardim de infância, quando estávamos no espaço exterior, em explorações livres as crianças começaram a demonstrar interesse em ir até a horta (*figura 18 em apêndice*) e, começaram a desenvolver interesse por a horta e a querer saber mais e experienciar todas as suas potencialidades - observar e investigar as plantas, mexer na terra e explorar os materiais naturais (*figura 18 em apêndice*).

Assim, nasceu esta proposta “Vamos à horta”, que partiu do interesse das crianças, pela horta e das observações que, quer eu, quer a educadora cooperante, fazíamos das conversas e das explorações. Fiquei atenta a este espaço e diariamente estava por perto para observar e para participar nos momentos que aí aconteciam. Fui registando diversas notas de campo como são exemplo:

A criança N. a dizer para a Criança R: “Não podes arrancar as flores”
nota de campo – 12 de outubro de 2021

A criança L. a brincar com a E. observou um caranguejo do fogo e disse
“temos de construir uma casa para o caranguejo do fogo ficar confortável

Nota de campo – 14 de outubro de 2021

Como referem Silva, et al., (2016) “Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, (...) (p.24)”, e foi desta forma que consegui recolher muitas informações.

Potenciar o brincar e o aprender no espaço exterior como objeto indissociável no processo de ensino aprendizagem no contexto educativo (Neto, 2020), permite apoiar e reconhecer as descobertas realizadas pelas crianças e valorizar as suas aprendizagens, o que a criança já sabe e alargar os seus saberes, fortalecendo o vínculo com o espaço e a relação entre criança- criança, criança- adulto e criança-ambiente.

É da responsabilidade do educador, enquanto gestor do currículo, estar atento às crianças para apoiar e dar sentido às situações que vão surgindo, reconhecendo que “o educador se assume como um gestor de oportunidades, um mediador, (...) um provocador de possibilidades de aprendizagem através da proximidade” (Esteves, Pinheiro, Campos & Raimundo, 2018, p. 19).

Esta proposta teve como principais intencionalidades a ligação com a natureza, através da horta, envolver a criança em experiências que contribuem para a preservação da mesma e respeitar os direitos naturais (Zavalloni, 2009) e mobilizar as crianças a aprender pela curiosidade e questionarem.

Os desenvolvimentos de práticas pedagógicas de qualidade no espaço exterior procuram que se reconheça e valorize a sua importância, uma vez que estas possibilitam diversas atividades “levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este” (Bilton et al., 2017, p. 48).

A educadora B para dar reforço a esta ideia partilha:

Por exemplo o espaço da horta é riquíssimo em possibilidades de experiências e vivências que trazem novos conhecimentos e tudo de uma forma muito concreta para a criança que se pode envolver em ações que perdurem no tempo e que se transformem em processos de múltiplas aprendizagens. Os espaços exteriores devem ser “alimentados” tal como as áreas de aprendizagem da sala, tem de haver um propósito que leva a um planeamento cuidado e refletido (reflexão cooperada Educadora B, 2021).

Passamos diversos momentos no espaço da horta e, como referido anteriormente, tive oportunidade de observar diversas situações e ouvir conversas entre as crianças. Como estava presente tive oportunidade de ser um recurso a quem as crianças se dirigiam e faziam perguntas, e eu própria as desafiava fazendo-lhes perguntas – O que são sementes? O que são mudas?

A curiosidade das crianças para saberem sobre a necessidade de regar as plantas, o que comiam os animais, entre outras, potenciou diversas conversas, quer no exterior quer na sala e contribuíram para a construção de conhecimento

R: Encontrei uma “coisa” para plantarmos.
Eu: O que é isto?
R: Um caroço
Eu: Sim, é uma semente sabes de que fruto é esta semente?

Notas de campo 26 de outubro 2021



Figura 19 - crianças a explorar o espaço exterior

5.2 Abóbora do Dia das Bruxas

Desenvolver o brincar no espaço exterior contribuindo para o foco na investigação, permite que as crianças expandam o seu sentido de procura por novos desafios e projetos. Uma das atividades que desenvolvemos que fez a ligação entre o espaço interior e o exterior ocorreu quando decoramos uma abóbora, para o Dia das Bruxas.

Começamos esta atividade por irmos todos, a educadora cooperante, as auxiliares, as crianças e a estagiária, ao supermercado comprar guloseimas para festejarmos o Dia das Bruxas. Íamos apenas comprar guloseimas, mas quando percebi que as crianças estavam a observar as abóboras que estavam decoradas para o Dia das Bruxas, comentei com a educadora que seria interessante levarmos uma abóbora para decorarmos e explorarmos as texturas, a cor, os fios, a casca e as sementes. A educadora concordou e compramos uma abóbora para levar para a sala.

Quando chegamos à sala sentamo-nos todos à volta da mesa e eu comecei a cortar a abóbora. Comecei por cortar os olhos e a boca. As crianças ficaram muito curiosas por saber o que a abóbora tinha dentro. Cortei a parte de cima da abóbora e convidei-as a observar o que estava dentro e dei-lhes a oportunidade de tirarem as sementes e sentirem a textura. As sementes foram colocadas numa taça.

R1: Há muitas sementes!

M: Essa coisa é mole!

R2: Podemos plantar?

Notas de campo 29 de outubro 2021

Respondi que sim, mas que primeiro tínhamos de pesquisar no computador da sala como podíamos fazer crescer uma abóbora a partir de sementes, juntou-se a mim um pequeno grupo de cinco crianças, após a pesquisa aprendemos que tínhamos de deixar as sementes na área das ciências a secar, porque só podíamos plantar quando estivessem secas. Juntamente com as crianças colocámos as sementes em cima de uma folha A4 e levaram-nas para a área das ciências. Falamos também de que além de decorar a abóbora e semear as sementes, poderíamos comer na sopa.

Na semana seguinte a P. deslocou-se até a área das ciências e disse: “Andresa, mas ainda não cresceu nada”. Eu expliquei que tínhamos de plantar as sementes na nossa horta para que crescessem, como tínhamos visto na pesquisa que as sementes para crescerem precisam do que? – perguntei e, rapidamente o R. respondeu – “primeiro temos de colocar na terra da horta e depois regar e também precisa de sol para crescer. Foi então que combinámos quando estivessem secas íamos plantar na horta. - Nota de campo- 4 de novembro de 2021

Quando as sementes secaram perguntei no momento de grande grupo: - Quem quer plantar as sementes de abóbora na horta? Cinco crianças quiseram participar na proposta e foram comigo plantar as sementes e deixamos identificado o espaço onde estavam.



Figura 20 - Processo de descoberta até à plantação da abóbora

Esta experiência fez sentido para as crianças. No dia seguinte L., levou para a sala um saco com algumas sementes de melão (*figura 21 em apêndice*) que tinha comido em casa no dia anterior, e pediu à mãe para trazer visto que tínhamos feito o mesmo com as sementes da abóbora, assim fomos plantar na horta as sementes do melão como tínhamos feito com a abóbora.

L. – Andresa, ontem a noite comemos melão e pedi a minha mãe para trazer as sementes para plantarmos

Andresa – Boa, vamos plantar junto à abóbora

Notas de campo 10 de novembro de 2021

5.3 Observação Momentos do exterior

Como já referi anteriormente é importante o educador estar presente nos momentos em que as crianças estão no exterior, sendo um observador participante atento das crianças e desenvolvendo com elas atividades planeadas e potenciar o brincar, participando nas brincadeiras espontâneas, não sendo intrusivo. No contexto do jardim de

infância, além da intervenção da horta e o da abóbora do Dia das Bruxas, também desenvolvi com as crianças algumas atividades não planeadas que partiram dos seus interesses.

Apresento algumas destas intervenções:

R.- Andresa encontrei isto, é um tesouro

Andresa -O que queres fazer?

R. – vou guardar para mostrar na reunião do conselho

Notas de campo de 11 de novembro de 2021

Algumas crianças estavam no espaço da horta a explorar a terra e a criança M., ao ver o que o R. tinha feito, fez o mesmo e encontrou uma bola *saltitona*. Ambos quiseram levar os objetos encontrados na horta para a sala, para que pudessem partilhar com todos as suas descobertas, na hora da reunião de conselho (*figura 22 em apêndice*).

Na horta, existiam morangos, limões, alface, couve, chuchu, diversas plantas de chá, diversos animais como caracóis, formigas e pequenos animais, esta diversidade de elementos permitiu que as crianças observassem algumas alterações e como se processa o desenvolvimento no meio natural como referido no seguinte diálogo entre duas crianças:

N: No outro dia tinha um morango amarelo e hoje só tem morangos vermelhos.

Y: Depois podemos fazer sumo de morango.

N: Também podemos fazer sumo de limões.

Y: Encontrei um caracol nas ervas perto do chá ele agora é nosso amigo.

N: Coloquei uma folha por cima do caracol ele ficou quentinho e confortável.

Notas de campo 29 de novembro de 2021 (*figura 23 em anexo*)

Achei particularmente curioso a criança aperceber-se que os morangos tinham mudado de cor e a ideia de Y fazer um sumo com os morangos da nossa horta fazendo a relação com a vivência familiar onde consume sumo de morangos com morangos vermelhos. E, que se cuidarmos dos limões e deixá-los crescer podemos fazer sumo de limão. Também N., colocou uma folha sobre o caracol demonstrando a sua preocupação para que o animal ficasse bem e vivesse confortável. Proporcionar as crianças essas vivências e experiências o contato direto com o meio natural, promove variadas aprendizagens e conhecimentos sobre a natureza.

Os momentos vivenciados no exterior permitiram diferentes experiências, observar, identificar um elemento natural, e articular os conhecimentos já adquiridos, contribuindo para melhorar a ligação afetiva com este, consolidando o seu sentido de pertença a um lugar (Silva, et al, 2016). As crianças ansiavam por brincar no espaço exterior pois era um lugar onde podiam observar e explorar a natureza e que muitas vezes as despertam para futuras investigações e projetos.

As folhas caídas no chão, as diferentes árvores do recreio, os animais que encontram, como os caracóis e minhocas e até mesmo os diversos tipos de pedrinhas, são muitas vezes levados para a área das ciências, dando continuidade aos seus interesses na sala.

S. – Andresa vem ver as folhas colam na rede

A. - sim, elas estão a colar na rede, Andresa porque isto está a acontecer?

Respondi que estavam a ficar presas na rede por causa do vento

S. - podemos levar lá para dentro?

Respondi boa ideia vamos levar para a área das ciências

Notas de campo 26 de novembro de 2021



Figura 24 – As folhas que voam

Também achei bastante interessante e educativo este momento, em que as crianças depois ao ver o que estava a acontecer com as folhas que tinham caído das árvores, ficaram muito curiosas e perguntaram-me o porque das folhas estarem coladas, pois não tinham entendido que era o vento que tinha empurrado as folhas para a rede, tornando-se este mais um momento educativo e de aprendizagens.

Outra atividade espontânea começou com este diálogo:

C. – Andresa, podemos fazer aqui no cimento o jogo que desenhaste na terra para saltarmos

Andresa: Sim, podemos desenhar o jogo da macaca no chão. Quem me quer ajudar?

I. Posso ajudar a fazer os números?

C. - Eu também posso ajudar.

R. - Eu também quero!

Assim, desenhamos no chão o jogo da macaca para que as crianças pudessem saltar ao pé-coxinho de número em número aperfeiçoando o equilíbrio ficando suspensas com apenas um pé no chão, e também aprender os números enquanto brincavam.



Imagem 24 – o jogo da macaca

Também aproveitei o facto de uma criança ter encontrado uma floreira no exterior para propor plantarmos uma flor, mais concretamente uma estrela de Natal.



Figura 25 – a floreira

5.4 Síntese reflexiva

Como referem Silva, et al., (2016, p.27).

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.), [assim como] (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.) num ambiente de ar livre.

As experiências e vivências, no espaço exterior permitiram compreender que este espaço além de agradável e saudável é um espaço educativo, uma extensão da sala, pois está repleto de potencialidades, pela diversidade de elementos naturais disponíveis, pelos desafios motores como o caso do jogo da macaca e pelas interações que as crianças desenvolvem em diferentes situações como o caso da floreira em que a criança encontrou a floreira e quis dar-lhe uso. Todas as experiências vivenciadas no exterior permitiram que as crianças vivenciassem muitos dos direitos naturais definidos por Zavalloni (2009).

No exterior as crianças puderam, ainda, correr, saltar, brincar individualmente, a pares ou em grupo, com os diversos materiais que estão disponíveis no exterior, dentro de grandes caixas de plástico, nos triciclos e trotinetes que também lhes permitem muitas corridas e jogos de desafios (*figura 25 em anexo*), respeitando o direito ao brincar

Ao brincar, experimentam liderar grupos de colegas, encontrar elementos para utilizar, respeitar a vez do colega de ir ao baloiço, partilhar materiais, etc. desta forma estão a exercer a democracia e a aprender os direitos e deveres de cidadania.

O facto de os adultos estarem atentos às explorações, brincadeiras e conversas das crianças que se realizavam no exterior foi fundamental para ampliar os conhecimentos, dar seguimento às ideias, para desafiar e para apoiar. Todas as propostas apresentadas anteriormente foram desenvolvidas no espaço exterior, demonstrando a importância de ter estes espaços nas instituições e de os utilizar como parte do currículo. Concluindo, mais uma vez, com o apresentado anteriormente podemos perceber que o espaço exterior é um espaço repleto de potencialidades e de experiências.

IV. Considerações Finais

Como capítulo final deste projeto de investigação faço uma análise reflexiva e atenta dos estágios que realizei no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tanto em creche como no jardim de infância, que retrata o final de uma etapa importante para o meu percurso profissional.

Os primeiros dias de estágio em ambos os contextos de educação de infância permitiram-me observar a prática das educadoras, para mim foi tudo novo, pois nunca tinha tido contacto com uma instituição de educação de infância em Portugal. Apenas estava familiarizada com instituições de creche e jardim de infância no Brasil, a minha terra natal, onde algumas práticas são diferentes, como por exemplo as rotinas, enquanto no Brasil as crianças não passam o dia inteiro na instituição, passam apenas meio período, em Portugal passam o dia inteiro. Tornando-se assim um desafio e uma nova aprendizagem.

Apesar do meu percurso de formação ter sido diferente do das minhas colegas da turma, porque mudei de mestrado no final do 2º semestre, pelo que realizei primeiro o estágio no jardim de infância e só depois estágio em creche onde escolhi o tema para o relatório de projeto de investigação. No entanto não tive qualquer dificuldade em fazer a ligação ao jardim de infância, no que ao tema do relatório diz respeito, porque no jardim de infância o espaço exterior tinha sido um espaço muito utilizado e alvo do meu interesse e tinha refletido muito com a educadora cooperante.

Em relação à metodologia escolhida para a realização do relatório de investigação teve por base a investigação-ação e a abordagem qualitativa. Os procedimentos de recolha de informações foram a observação, as notas de campo, fotografias, áudio e/ou vídeo, conversas formais e informais com as educadoras cooperantes e a consulta de documentos institucionais. Nem tudo foi fácil nesta experiência como investigadora, o registo das observações, foram uma das partes em que senti mais dificuldade, estar atenta e anotar o que estava a acontecer, foi uma experiência desafiadora que fui melhorando ao longo dos estágios. O recurso à fotografia e ao vídeo facilitaram esta tarefa. O trabalho de escolha da informação para mobilizar no trabalho, também foi difícil, porque tinha muitas notas e campo e muitas fotografias.

O tema escolhido para desenvolver neste trabalho tem um especial significado para mim porque toda a minha infância foi vivida no espaço exterior sendo que muitos dos meus conhecimentos e vivências que me marcaram para a vida derivam do facto de ter tido muitas experiências neste contexto.

Ambas as instituições tinham espaços exteriores com potencialidades que achei que não estavam a ser devidamente desenvolvidas. O meu interesse pela temática e as duas educadoras cooperantes consideraram o espaço exterior um espaço educativo, fez-me ter a certeza de que a escolha do tema seria pertinente.

Ter tido a possibilidade de observar as crianças a brincar no exterior e ter desenvolvido projetos e atividades neste espaço foi importante para o meu crescimento académico e pessoal, criativo e reflexivo enquanto pessoa e futura Educadora de Infância.

O facto de ter sido a primeira vez que estagiei em creche, pois no Brasil o curso em Pedagogia só previa o estágio em jardim de infância, foi um grande desafio e uma grande aprendizagem. Aprender a reconhecer e a respeitar as crianças pequenas como competentes e capazes, autónomas e independentes com capacidade de tomarem decisões e participarem no que lhes dizem respeito fez toda a diferença na minha relação com as crianças do grupo e com as intervenções realizadas. Uma grande aprendizagem foi a realização do projeto “O avião”, não foi uma intervenção planificada, foi o estar atenta às conversas das crianças no exterior e dar seguimento aos seus interesses que nos levaram ao projeto, como referem Carrilho e Alves (2019, p.29) “dando voz às crianças através de uma escuta atenta dos seus sinais, é possível saber se uma situação vivida no grupo pode transformar-se em projeto”. Já tinha participado em projetos com crianças mais velhas, e já tinha lido sobre a pedagogia de projeto, mas não sabia que era possível realizar projetos com crianças pequenas.

A minha falta de experiência, o pouco conhecimento sobre como as crianças se desenvolvem e aprendem até aos três anos e das práticas em creche contribuíram para que quer a frequência das aulas do mestrado, quer este estágio, contribuíssem para a (re)construção de conceções que tinha, de criança, de educação e da creche como contexto educativo.

Na creche desenvolvi várias intervenções que permitiram que as crianças pudessem escolher entre brincar dentro ou fora da sala, potenciando o exterior como

prolongamento da sala. As crianças gostaram de poder fazer atividades como pintura, ou ouvir uma história no exterior. O facto de a sala ter acesso direto ao espaço exterior, e ser um espaço só para aquela sala de creche, facilitou estas vivências e experiências. Esta foi uma grande aprendizagem que fiz. Nas aulas, durante o mestrado, as professoras fizeram várias referências ao exterior como espaço educativo e como o exterior pode ser prolongamento da sala, também li diferentes autores que realçam esta potencialidade, (Silva et al.,2016, Bilton et al.,2017, Neto, 2020), mas nunca tinha pensado, e experienciado, nesta possibilidade como mais uma potencialidade do exterior como espaço educativo.

No espaço exterior foram várias as intervenções que realizamos com as crianças e também pude observar interações e brincadeiras desenvolvidas pelas crianças em grupo, a pares ou sozinhas. Estas intervenções ao serem realizadas no espaço exterior permitiram que as crianças desenvolvessem explorações livremente, que incluíram a curiosidade e a preocupação com o meio natural, desenvolvessem interações brincando a pares ou em pequenos grupos, fizessem descobertas autonomamente, permitiram também fazer desafios e apoiar nas descobertas espontâneas e brincarem muito.

Foram várias as dificuldades que experienciei como estagiária na creche, a maior foi não fazer pelas crianças acreditar nas suas competências e dar-lhes espaço e tempo. Foi perceber quando o educador devemos interferir, e como, nas atividades das crianças, aprendi que tinha de lhes dar tempo e espaço para que explorassem o espaço exterior e tomassem decisões, onde queriam brincar, com quem, como, estar atenta às suas descobertas e curiosidades e essencialmente deixá-las se livres para brincarem, correrem, saltarem, caírem, levantarem-se.

Outra dificuldade foi a gestão do grande grupo, quando todas as crianças falavam ao mesmo tempo e eu não sabia como agir nestes momentos, a educadora ajudou-me e com o tempo foi conhecendo as crianças, e elas foram-me reconhecendo como adulto da sala e ficou mais fácil gerir os momentos.

No jardim de infância integrei-me com mais facilidade, pois não só já tinha estagiado em jardim de infância, e ao contrário do que acontecia na creche as crianças estavam habituadas a trabalhar em pequenos grupos, sendo assim mais fácil de gerir o grupo, desenvolver atividades e responder às necessidades e expectativas de cada criança e do grupo. Neste contexto fiz várias intervenções, tive a oportunidade de junto das

crianças dinamizar a horta, plantamos abóboras e melões e observamos as transformações, desde o momento da descoberta de sementes ou mudas, a plantação, até ao momento da sua colheita e ainda a utilização do que colhemos. Com estas propostas as crianças tiveram oportunidade de aprender sobre a horta, e fazerem aprendizagens, que foram tema de conversa na sala, e também partilhados com as famílias, promovendo uma ligação escola-família.

As crianças responderam positivamente às propostas, envolveram-se e participaram ativamente nos momentos planeados, observei, promovi e participei em experiências enriquecedoras, que permitiram que as crianças fizessem descobertas sobre os elementos naturais que estavam no espaço exterior e que se sujassem quando mexiam na terra (Zavalloni,2009)

No espaço exterior consegui observar muitos momentos de brincadeira em que as crianças se envolveram em diferentes situações, desde ao brincar ao faz de conta, organização de jogos com regras criadas pelas próprias crianças e atividades potenciadoras de desenvolvimento motor, corridas, saltar, trepar e situações de equilíbrio. Estive sempre atenta e numa atitude de observadora participante.

Respondendo à questão de investigação: **Como potenciar o espaço exterior na creche e no jardim de infância para promover aprendizagens?** O espaço exterior é importante como espaço educativo, mas é o educador enquanto gestor do currículo (Silva et al.2016) que tem uma responsabilidade enorme na(s) prática(s) que desenvolve, nas decisões que toma em todas as dimensões do currículo, na organização dos espaços e materiais dentro e fora da sala, na organização do tempo, das experiências e oportunidades que proporciona às crianças. Ou seja, só um educador que reconheça o espaço exterior como educativo promoverá práticas potenciadoras de desenvolvimento e aprendizagens, estando presente nos momentos em que as crianças brincam neste espaço.

O educador de infância tem de estar atento, ser observador, ser reflexivo, e desenvolver práticas que respondam às necessidades e interesses das crianças. Assim, deve respeitar cada criança e o grupo, dar voz e ouvir as crianças, promover a participação, ouvir e ter em atenção as suas opiniões e reconhecê-las como um agente ativo e participante deve ainda “planear o espaço, [o que] implica ter em conta as crianças que o habitam, nomeadamente a faixa etária, os ritmos individuais e coletivos, as

difficultades, as necessidades, as motivações, as fragilidades e as potencialidades” (Caeiro & Correia, 2021, p. 37).

Bilton, et al., 2017 salientam a necessidade de promover as melhores condições para que as crianças possam aprender e desenvolver-se de forma saudável e equilibrada, por isso é tão importante fazer a ligação entre o espaço interior e o espaço exterior, de forma que projetos se iniciam na sala possam continuar no exterior, e que ideias que surgem no exterior possam dar origem a projetos na sala. Que atividades que habitualmente se realizam na sala, como a pintura, leitura de histórias, possam acontecer no espaço exterior.

O brincar, pelo brincar, pelo prazer de brincar, no espaço exterior é uma condição para novas aprendizagens como referem Silva, et.al., (2016) “oferecer contextos educativos de qualidade implica oferecer espaços com propostas e situações diferenciadas, de modo que a criança amplie as suas potencialidades de exploração e pesquisa, de exercitar a sua autonomia, a sua liberdade, a sua iniciativa e a sua livre escolha”, porque as crianças brincam no exterior de forma diferente daquela que brincam na sala, tem oportunidades e condições diferentes que potenciam o desenvolvimento holístico. Porque cabe ao educador enquanto gestor do currículo respeitar e dar oportunidades para a(s) criança(s) Brincar, como está consagrado no princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança.

Considero que ter desenvolvido o relatório sobre esta temática foi importante para mim pois tive oportunidade de construir conhecimento, de vivenciar momentos gratificantes de relação com as crianças no exterior, de proporcionar experiências em diferentes áreas, ter proporcionado muitos momentos de brincadeira, ter tido muitas conversas, formais e informais, com as educadoras cooperantes que já valorizavam o exterior mas para quem este projeto também fez sentido, porque as crianças passaram a ir mais ao exterior.

Concluindo, enquanto futura educadora de infância, quer em creche quer no jardim de infância, irei promover vivências no exterior possibilitando diferentes aprendizagens e capacidades. Como sei que ainda há algum trabalho a fazer para o reconhecimento do espaço exterior como um lugar de desenvolvimento e aprendizagens nos contextos de educação de infância, vou continuar a investir na minha formação e aproveitar os conhecimentos adquiridos durante a realização deste projeto para

fundamentar a minha prática. No caso de ir trabalhar numa instituição em que a direção, as equipas e/ou famílias não valorizem o espaço exterior, encontrar estratégias para fazer formação e partilhar os meus saberes contribuindo para práticas de qualidade.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo E Práticas De Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual da Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (10 de JANEIRO de 2022). Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em Educação Pré-Escolar (3-6 ANOS) em tempo de COVID19.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, G. (Setembro de 2020). Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior. doi:<https://doi.org/10.34624/822g-w564>
- Bento, G. (2020). Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. (R. I. Educación, Ed.) vol. 72, pp. 85-104.
- Bernardo, A. C., & Lopes, F. (Maio/Agosto de 2019). Cadernos de educação de infância. *Projeto brincar lá fora. Criação de ambientes saudáveis em creche, Nº117*, pp. 22-27.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa Em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Caeiro, A. P., & Correia, I. M. (2021). *INTERVIR A TEMPO E COM TEMPO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA. Contributos para a Intervenção Precose na Infância*. (APEI, Ed.) Portugal: APEI.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação Guia para Auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrilho, A., & Alves, C. (Set/Dez de 2019). Como nascem os bebés? Como se fazem os bebés? (APEI, Ed.) *Cadernos de Educação de Infância*(nº 118), pp. 29-33.
- Castro, L. G. (2019). *Sob o Olhar das Crianças. Espaços e Práticas na Educação Infantil*. Papirus.
- Cols, C. (2010). O exterior da escola: um mundo cheio de possibilidades. Brincar ao ar livre: Porque é importante? (APEI, Ed.) *Infância na Europa*(Nº 19), pp. 8-9.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), pp. 355-380.
- Decreto-Lei 241/2001. (30 de Agosto de 2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. *Perfil específico de desempenho profissional*, pp. 5572 - 5575. Obtido em 12 de maio de 2022, de <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>
- Deheinzelin, M., Monteiro, P., & Castanho, A. F. (2020). *Aprender com a criança. Experiência e Conhecimento*. Belo Horizonte, Brasil: autêntica.

- Despacho Conjunto nº 258/97. (21 de Agosto de 1997). Diário da República n.º 192/1997, Série II. (Ministério da Educação, Ed.) pp. 10245-10246. Obtido em Maio de 2022, de <https://files.dre.pt/gratuitos/2s/1997/08/2S192A0000S00.pdf>
- Despacho Conjunto nº 268/97. (25 de agosto de 1997). Diário da Republica nº 195/97, Série II. pp. 10411-10416. Obtido em maio de 2022, de https://www.seg-social.pt/documents/10152/85990/Desp_conj_268_97.pdf/34d0f3f3-4405-4124-b2c4-033f9827d6f8
- Direção-Geral da Educação. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Obtido em 2022, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Duque, I., & Pinho, L. (Set/Dez de 2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. (APEI, Ed.) *Cadernos de Educação de Infância*(nº 106), pp. 12 - 15.
- Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar Highscope*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Esteves, S., Pinheiro, F., Campos, F., & Raimundo, S. (Maio/Ago de 2018). Brincar fora de portas. (APEI, Ed.) *Cadernos de Educação de Infância*, nº 114, 16-19.
- Ferreira, A. M. (2015). Interação Criança-Espaço exterior em Jardim de Infância. *Tese doutorado*. Obtido em 09 de abril de 2022, de <file:///C:/BACKAT/Desktop/TESE%20Construindo/AIDA%20M.%20Fig.%20Ferreira%20intera%C3%A7%C3%A3o%20crian%C3%A7a-espa%C3%A7o%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf>
- Finlay, B., & Arietta, M.-C. (2016). *Deixe-os comer terra*. Lisboa: Matéria.Prima Edições.
- Fochi, P. S. (2013). Dissertação de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. *Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?*
- Folque, M. d. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, K. H. (setembro/dezembro de 2012). Investigação-Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. (R. O. Ciência, Ed.) 1(2), pp. 16-31.
- Gomes, B. (Maio/Agosto de 2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. (APEI, Ed.) *Cadernos de Educação de Infância*(nº 90), pp. 45-46.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O Cuidado com bebês e crianças pequenas na creche* (9ª ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Guerra, I. C. (2014). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentido e forma de uso*. Cascais, Portugal: Princípia.
- Holm, A. M. (2007). Acolher o ser poético In L. E. Ostetto (s.d), Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação. *Educação Infantil e a Arte: Sentidos e Práticas Possíveis*, p. 3.

- Instituição, A. (s.d.). *Interno Regulamento*; Obtido em 15 de 01 de 2022, de file:///C:/Users/andre/Desktop/EEI/Arco%20Iris%20Regulamento%20Interno%20-%20CIAI%20Creche%20(1).pdf
- Instituição, B. (15 de 01 de 2022). *Regulamento Interno*. Obtido de Agrupamentos de Escolas da Instituição: <https://eb1jilaranjeiro1.ruyluisgomes.org/>
- Kinney, L., & Wharton, P. (2008). *Tornando visível a aprendizagem das crianças. Educação Infantil em Reggio Emilia*. São Paulo: Artmed.
- Kishimoto, T. M. (Agosto de 2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil no Brasil. (APEI, Ed.) *Cadernos de Educação de Infância*(nº 90), pp. 4-7.
- Laevers, F. (1993). *Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1). Obtido em junho de 2022, de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13502939385207351>
- Laevers, F. (2014). *Fundamentos da Educação Experimental: Bem-Estar e Envolvimento na Educação Infantil*.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-accion Conocer y cambiar la práctica Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na Curiosidade*. Lisboa: Planeta.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97. (10 de Fevereiro de 1997). *Diário da República nº 34/1997 - Série A*. Obtido em 08 de Maio de 2022, de <https://files.dre.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>
- Lino, D. M. (2013). *O Modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira Formosinho & J. Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moita, M. C. (2021). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância* (3ª ed.). (APEI, Ed.) Lisboa: APEI.
- Moreira, M., Cordovil, R., Veiga, G., & Lopes, F. (Set/Dez de 2020). Mudam-se os tempos, mudam-se os jardins de infância. O impacto da pandemia COVID-19 na qualidade do envolvimento físico e práticas do jardim de infância e sua influência no comportamento da criança do pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*(Nº 121), pp. 15-20.
- Moyles, J. R. (2006). *A excelência do livro*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (maio de 2017). *Brincar em Cascais*. Obtido em 2021, de camera municipal de Cascais: : <http://academiadasaude.pt/wp-content/uploads/2020/04/Brincar-em-Cascais-Visualizac%CC%A7a%CC%83o.pdf>

- Niza, S. (2013). *O Modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira Formosinho & J. Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. M., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pompermaier, R. (2010). Planear espaços naturais na Itália. Brincar ao ar livre: Porque é importante? (APEI, Ed.) *Infância na Europa*(nº 19), p. 31.
- Portaria nº 262/2011. (31 de agosto de 2011). Diário da república nº167/2011-Série I de 2011. (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, Ed.) pp. 4338-4343. Obtido em Maio de 2022, de <https://data.dre.pt/eli/port/262/2011/08/31/p/dre/pt/html>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2ª ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários Cuidado e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários Cuidados e primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resende, M. A., & Silva, C. V. (2002). Cuidado em Creche e Pré-Escolas Segundo os Pressupostos de Mayeroff. *Acta Paul Enf*, 15(4), pp. 73-78.
- Resnick, M. (2020). *Jardim de Infância para a Vida Toda*. Porto Alegre, Brasil: Penso.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Schepers, W., & Liempd, I. V. (2010). Relacionar-se com a Natureza. Brincar ao ar livre: qual a importância? *Infância na Europa*, Nº 19, p. 4 e 5.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, T. (Jan/Abril de 2012). Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos - proposta da/para a "criança futura". (APEI, Ed.) *Cadernos de Educação de Infância*(nº 95), pp. 7-13.
- Vasconcelos, T. (Set/Dez de 2021). Pensar a Educação de Infância em Tempos de Covid. *Cadernos de Educação de Infância*(nº 124), pp. 57-61.

White, J. (Jan/Abril de 2013). O Desenvolvimento físico como uma área privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento. (APEI, Ed.) *Cadernos de Educação de Infância*(Nº 98), pp. 8-10.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zavalloni, G. (2009). Os direitos naturais das crianças. (APEI, Ed.) *Infância na Europa*, nº17, pp. 28-29.

Apêndice

Apêndice - 1 Imagens



Figura 1 - Diversas aprendizagens

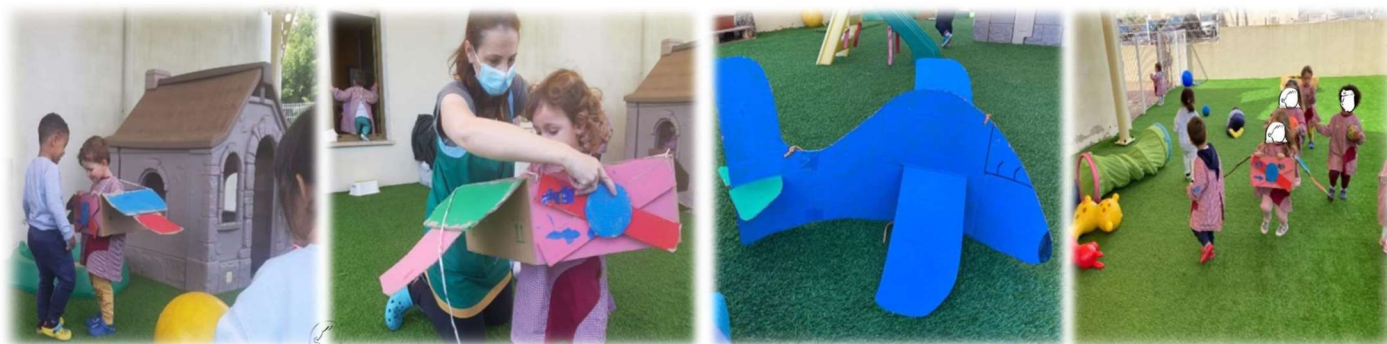


Figura 5 – os primeiros voos

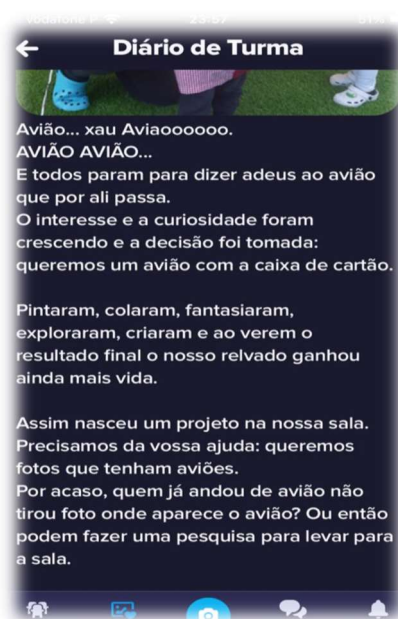


Figura 6 – Mensagem aos pais



Figura 7 – O avião de madeira



Figura 9 - Apresentação do projeto a outras turmas



Figura 18 – exploração do espaço exterior e dos materiais naturais



Figura 21 – O melão



Figura 22 - Reunião de conselho



Figura 23 - as vivências e transformações do ambiente natural



Figura 25 – Brincadeiras e aprendizagens

Apêndice 2 – Grelha de análise de conteúdo – Contexto de creche				
Tema	Categoria	Indicadores		
		Conversas informais	Reflexões cooperadas	Observações
A importância do brincar no espaço exterior	Interações	“(…) a importância de brincar num espaço exterior deve-se principalmente ao facto das crianças puderem estar em grupo e em contato com a natureza, a fazer as suas próprias escolhas, descobertas e conclusões (...)”	“(…) estávamos no espaço exterior onde o chão é forrado com um tapete relvado, uma criança encontrou uma pedra e veio mostrar-me, a M disse: “olha Andresa o que encontrei” e eu disse “Queres ir colocá-la junto das outras pedras na área das ciências?” e a M. acenou com a cabeça que sim (...) perceber que a atividade proposta anteriormente fez sentido para a criança e permitiu fazer correspondência e dar continuidade à experiência”. (1º reflexão cooperada).	Educadora: a criança está a encontrar algo novo no chão; Estagiária: sim e outro colega está a juntar-se a ele; Educadora: e estão os dois a tentar perceber que bicho é, vamos deixá-los explorar; Estagiária: pois é, estão a aprender a pares.
	Espaço pedagógico	“O espaço exterior quando organizado e mesmo que não esteja organizado, como o nosso parque exterior da sala azul e o também o principal do arco-íris, poderá ter algumas estruturas e alguns elementos que permite as crianças explorarem livremente e aperfeiçoar ou desenvolver competências (...)”		

	Brincar	A criança como elemento-chave no espaço sem fim onde os limites são eles próprios (...)	“(...) elas [as crianças] são livres para explorarem o que faz sentido naquele momento (...)” “(...) devemos dar à criança a liberdade de rolar no chão, pular (...) brinca[r] incentiva[r] as crianças a mexerem-se e a divertirem-se (...)” (2ª Reflexão cooperada)	A criança T., “está a ser muito divertido” Estagiária - E o que fazes com o avião? “binco (brinco) de voar”
	Ampliação do currículo	“Podemos afirmar que o espaço exterior amplia a oportunidade das crianças (...) O currículo é flexível e adaptável, consoante aos meios e o grupo que se desenvolve ao longo do ano”	“(...) fomos para o espaço exterior fazer o momento da rotina Mostrar/Contar. Este momento é de partilha em grande grupo, porém como fomos para o espaço exterior as crianças acabaram por assumir que era para brincar (...) percebi a falta de interesse e concentração das crianças e falei com a educadora: “A., acho que neste momento o interesse das crianças é	Estagiária: “ao longo dos dias tenho vindo a observar tanto nos momentos da partilha de grande grupo (...) o interesse e atenção no espaço exterior quando apontam com o dedo e querem mostrar ou falar

			brincar e não seguir com a rotina." A educadora concordou com a minha observação. (3º reflexão cooperada).	de algo que está no exterior (...)" Educadora: "(...) podemos realizar todas as atividades que fazemos na sala lá fora no tempo de cada um (...)"
--	--	--	--	---

Apêndice 3 – Grelha de análise de conteúdo – Contexto de jardim de infância

Tema	Categorias	Indicadores		
		Conversas informais	Reflexões cooperadas	Observações
A importância do espaço exterior	Interações	“(…) é também no exterior que as relações sociais crescem, pois, as crianças necessitam do outro para se sentirem mais seguras no processo de descoberta”	“Por vezes as escolhas não recaem sobre uma brincadeira ou exploração que vão desenvolver, ficando mais aos ligados aos colegas (…) optando pela atividade que já escolheu”. (4ª Reflexão cooperada)	“estou a fazer um bolo de chocolate, queres provar?” “sim, uhum está delicioso, mas podes por um pouco mais de farinha”
	Espaço pedagógico	“As crianças aprendem com o corpo todo (…) e é a natureza que potencia a criatividade nas crianças, a potencialidade dos elementos naturais, com possibilidades imensas de criar e brincar”	“(…) constatei que o espaço exterior, além de agradável e saudável é um espaço educativo, uma extensão da sala, pois este é repleto de potencialidade, pela diversidade de elementos da natureza que encontram, desafios	Educadora: Andresa, vês como é tão importante trabalharmos com as crianças a extensão da sala para o espaço exterior. Estagiária: Sim, ontem como tivemos a trabalhar com as

			motores e além de ser um espaço onde as crianças desenvolvem diversas formas de interação social”. (4ª Reflexão cooperada)	sementes da abobora, hoje sem termos pedido nada a L., hoje trouxe sementes de melão para colocarmos na nossa horta
	Brincar	“sabemos que o brincar é a ação natural da criança de descobrir o mundo e de aprender coisas novas”	“(…) brincar no espaço exterior. É neste lugar que podem observar e explorar a natureza e que muitas vezes as despertam para futuras investigações e projetos. As folhas caídas no chão, (...) os animais que lá encontram, (...) são muitas vezes levados para a área das ciências, dando continuidade aos seus interesses”. (4ª Reflexão cooperada)	Educadora: Andresa, reparou como as crianças ficaram encantadas quando as folhas ficaram presas na rede e não se mexiam, quase como tiveram coladas, aprenderam assim que o vento têm essa função Estagiária: Sim, mais um exemplo como o espaço exterior é tão rico em descobertas e contemplação

	Ampliação do Currículo	“(...) o currículo vai-se alterando e enriquecendo com escolhas e com a riqueza que o exterior nos permite”	“A criança C. disse: oh Andresa posso fazer o número 6? (...) eu quero aprender, porque eu tenho 6 anos e ano que vem já vou para o 1º ano e ainda não sei fazer (...)”. (4ª Reflexão cooperada).	S. disse: Andresa podemos fazer o jogo da macaca aqui no chão? Estagiária “Claro que sim” I. disse: Posso ajudar a fazer os números? E a criança C. também quis fazer.
--	------------------------	---	--	---