INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O papel das Brincadeiras ao Ar Livre nas Aprendizagens do Conhecimento do Mundo

Estudante: Glória Patrícia da Cunha Almeida Cardoso

Orientadora: Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

Coorientadora: Célia Cândida Valente Novais

Penafiel, junho de 2023

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O papel das Brincadeiras ao Ar Livre nas Aprendizagens do Conhecimento do Mundo

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica das docentes do ISCE Douro: Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar e Célia Cândida Valente Novais, orientadora e coorientadora, respetivamente.

Dedicatória

Ao meu Pai, por iluminar o meu caminho.

Agradecimentos

Ao findar este meu percurso académico, é impossível terminar sem agradecer a todos os que diariamente me apoiaram na concretização daquele que se desenha ser o maior objetivo académico levado a cabo, até então.

Às colegas de turma, Clara, Inês, Isabel, Marta e Rita por estes cinco anos de amizade, OBRIGADA por tudo o que aprendi e vivi convosco. A amizade certamente será para a vida.

Aos Professores do ISCE DOURO que se cruzaram comigo durante este percurso. Ser-lhes-eternamente grata por todas as aprendizagens partilhadas, estando certa que, em muito, se refletirão nas minhas práticas docentes, contribuindo para que possa ser uma profissional de excelência.

À Professora Fátima, à Professora Ana, à Professora Nani, à Professora Maria José, à Professora Fatinha e à Professora Célia, agradeço pela oportunidade e privilégio de com elas poder partilhar os tempos e os espaços educativos. Obrigada por toda a partilha de conhecimentos, mas acima de tudo por me terem recebido tão calorosamente.

Aos meus alunos, por serem a minha inspiração para ser uma professora melhor e uma pessoa melhor. A vossa ingenuidade é algo que transcende numa sociedade tão desprovida de valores. Desejo que sejam crianças sempre!

À Minha Mãe, pelo carinho, força e incentivo dado. Sei que sempre desejaste esta realização, sabendo nós que em outros tempos as condições financeiras não permitiram. Isso faz de ti a pessoa que mais me incentiva e acredita em mim. Obrigada por fazeres de mim o que sou, o que fazes por mim é de outro planeta, é algo que só pude compreender quando me tornei mãe.

Ao Bruno, por estar sempre a meu lado. A tua forma pacífica com que sempre me apoias, fazem-me sentir mais calma na hora da tormenta. Faz-me ter a certeza de que estarás sempre ali para mim. Obrigada por tudo o que temos partilhado a partir do primeiro dia do resto das nossas vidas.

À Carolina, a minha maior inspiração. Obrigada, filha, por tudo o que me dás. Ser tua mãe é a maior dádiva da minha vida. Aprendo contigo todos os dias, e pudera que viva o suficiente para te retribuir a felicidade que me tens dado nestes dois anos. És tudo para mim!

Resumo

O presente trabalho, materializado no relatório de Prática de Ensino Supervisionada e intitulado *Contributo das Brincadeiras ao Ar Livre nas Aprendizagens do Conhecimento do Mundo,* surge como corolário das Práticas de Ensino Supervisionadas, levadas a cabo no decorrer dos dois ambos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Teve como objeto de estudo as brincadeiras ao ar livre das crianças no Pré-escolar, numa tentativa de se procurar perceber qual o papel destas no processo de aprendizagem do conhecimento do mundo. Logo, constituíram focos de análise as questões subjacentes à concetualização teórica das brincadeiras em apreço e a sua (re)configuração nas aprendizagens na Educação Pré-escolar. Assim, através de uma metodologia qualitativa, privilegiamos dar voz às crianças, privilegiando-se a abordagem Mosaico (Clark & Moss, 2005) para a recolha de dados, sendo a respetiva análise orientada segundo os princípios e procedimentos da Teoria Fundamentada ou *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). Com este estudo, pudemos compreender o entendimento das crianças face ao papel de brincar ao ar livre, os significados e a importância atribuída ao brincar, se gostavam de brincar mais ao ar livre e se aprendem enquanto o fazem.

Palavras-chave: Pré-Escolar, brincar, ar livre, aprendizagens, conhecimento do mundo

Abstract

The present work, materialized in the master's report and entitled: Contribution of Outdoor Play in the Learning of the Knowledge of the World, emerges as a corollary of the Supervised Teaching Practices, carried out during both the Master's in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. It had as object of study the outdoor games of children in preschool, in an attempt to try to understand what their role in the learning process of knowledge of the world. Therefore, issues underlying the theoretical conceptualization of the games in question and their (re)configuration in learning in Preschool Education were the focus of analysis. Thus, through a qualitative methodology, we privileged giving voice to children, favoring the Mosaic approach (Clark & Moss, 2005) for data collection, with the respective analysis guided according to the principles and procedures of Grounded Theory or Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967). With this study, we were able to understand the children's understanding of the role of playing outdoors, the meanings and importance attributed to playing, if they liked to play more outdoors and if they learned while doing so.

Keywords: Preschool, playing, outdoors, learning, knowledge of the world

Índice

Dedicatória V
Agradecimentos VII
Resumo IX
Abstract XI
Índice 13
Índice de Quadros e Tabelas 15
Índice de Figuras 15
Índice de Abreviaturas 16
Introdução 17
Parte I – Componente Reflexiva 20
Capítulo I- Os contextos de acolhimento das práticas 20
1. O desenvolvimento das PES – O Quê? 20
2. Os diferentes contextos das PES – Onde? 21
2.1. A Creche 23
2.1.2. Caracterização das salas 25
2.1.3 Organização do ambiente educativo 26
2.2. O Jardim de Infância 26
2.2.1 Recursos físicos materiais e financeiros 27
2.2.2 Recursos humanos e horários 28
2.2.3. Os parceiros 28
2.2.4. As crianças que frequentam o JI 29
2.2.5. As famílias 31
2.3. O Centro Escolar 31
2.3. 1. As Crianças do Centro Escolar de Seara 34
2.4. Revisitar e refletir os contextos- O papel das diferentes PES 38
Parte II - Componente Investigativa 43
Capítulo I – Enquadramento Teórico 43
1. Crianças e natureza: oportunidades ou ameaças? 43
2. Brincar ao livre: que possibilidades? 47
3. As Orientações Curriculares do Pré-Escolar e o Meio Exterior 51
Capítulo II – Enquadramento Empírico 52
1. Opções Metodológicas e Procedimentos éticos 53

2. Abordagem Mosaico 55

2.1 *Grounded Theory* 57

2.1.1. Elementos da Grounded Theory 57

2.2. Problema e recolha de dados 58

2.3. Participantes/amostra 59

2.4. Objetivos e questões da investigação 60

2.5. Análise dos dados 61

Capítulo III- Devolução dos dados 63

1. Análise e apresentação dos dados 63

1.1. Observações em sala 65

1.1.1. Tours 67

1.1.2. Representações gráficas realizadas pelas crianças 68

1.2. Entrevistas com as crianças 68

2. Sequências didáticas realizadas com as crianças 69

2.1. "Primavera" [apêndice 4] 70

2.2. "As nossas regras" [Apêndice 5] 72

2.3. "O planeta é um amigo" [Apêndice 6] 73

2.4. "O monstro das cores" [Apêndice 7] 74

3. Interpretação dos dados 76

Bibliografia 85

Documentos Legislativos: 89

Apêndices 91

Índice de Quadros e Tabelas

Tabela 1- Parceiros do Jardim de Infância Amanhecer 28
Tabela 2- Organização da Instituição 32
Tabela 3 - Calendário escolar 33
Tabela 4 - Pausas letivas 33
Tabela 5 - Horário de funcionamento 33
Tabela 6 - Horário da Porta de entrada 33
Tabela 7 – Morfologia da Investigação 63
Tabela 8 - Grelha Analítica dos dados 64

Índice de Figuras

Figura 1- Freguesias do Concelho de Paredes 21
Figura 1 - Produções gráficas produzidas pelas crianças 68

Índice de Abreviaturas

AE - Aprendizagens Essenciais

AMP - Área Metropolitana do Porto

AVEP - Agrupamento de Escolas de Paredes

ELI - Equipa Local de Intervenção

GT - *Grounded Theory*

JI – Jardim de Infância

MEP – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PA - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE-MP - Plano Estratégico Educativo Municipal de Paredes

PEEM - Plano Estratégico Educativo Municipal

Introdução

O presente trabalho, materializado neste relatório, resulta como corolário das Práticas de Ensino Supervisionadas[1] (PES), integrantes no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico[2] (MEP), frequentado no ISCE Douro, em Penafiel.

Este relatório tem como principal objetivo explanar e refletir o percurso levado a cabo no decorrer do estágio, isto é, sistematizar, resumir e relacionar o que se aprendeu no decorrer das observações e intervenções que tivemos oportunidade de realizar nos diferentes contextos de estágio, com o quadro teórico e conceptual abordado oportunamente em sala de aula, nomeadamente no que aos diferentes modelos pedagógicos e ao papel do educador de infância, diz respeito. De certa forma, visamos corporizar as aprendizagens decorrentes da formação inicial, no geral, e da formação do 1.º ciclo, em particular, na medida em que, se apresenta como uma "montra" do trabalho que se realizou, como se fez, com quem se levou a cabo e de que forma este trabalho se traduziu, ou traduz, como catalisador de aprendizagens significativas na nossa formação, enquanto futura docente.

Face ao exposto, estruturalmente dividimos o presente relatório em duas grandes partes: a Parte I, ***componente reflexiva*** e a Parte II, ***componente investigativa***. Na primeira parte, e tal como o nome nos sugere, procedemos à caracterização dos diferentes contextos, ressalvando que tivemos a possibilidade de contactar com a valência Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB (1.º e 4.º anos de escolaridade). E, como quaisquer intervenções exigem uma adequação ao contexto, empreendemos dar a conhecer os locais onde estivemos, os espaços e os grupos. Isto é, intentamos caracterizar contextual, física e humanamente os diferentes contextos onde se desenvolveram as PES, no sentido de sistematizarmos e refletirmos as diferentes estratégias e/ou atividades desenvolvidas e de que forma e em que medida se traduziram como pertinentes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por um lado, e, por outro, no processo de ensino e aprendizagem, enquanto futura profissional da educação, numa tentativa de possibilitar uma visão holística do(s) procedimento(s) encetado(s) no decorrer de todo este processo.

[1] Doravante designadas de PES
[2] Doravante designada de MEP

A segunda parte, componente investigativa, resulta do nosso interesse em ouvir as crianças e as suas perspetivas, com a finalidade de compreender as suas perceções sobre as brincadeiras ao ar livre e as sus implicações nos sue processos de aprendizagem. Plasma o caminho "trilhado" com o propósito de se compreender o *Papel das Brincadeiras ao Ar Livre nas Aprendizagens do Conhecimento do Mundo*. Por isso e para isso, começamos por fazer um enquadramento teórico e concetual no que respeita às brincadeiras, aos modelos pedagógicos e às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar[3] (OCEPE), refletindo sobre o brincar, o seu significado, o impacto no desenvolvimento e a importância que poderá assumir na vida das crianças. Depois, apresentamos um enquadramento empírico e contextual, por forma a darmos a conhecer o processo investigativo. indicando as opções metodológicas tomadas e justificando a sua utilização. Igualmente se dão conta dos procedimentos, nomeadamente no que concerne ao grupo, aos instrumentos de pesquisa e ao processo analítico. Igualmente caracterizamos o grupo, damos conta do objeto e objetivos de estudo, e conformidade com os mesmos, damos conta das estratégias desenvolvidas para os podermos concretizar. Finalmente, explicitamos o processo no que à recolha e tratamento de dados, diz respeito, apresentando-se e discutindo-se, de seguida, os resultados obtidos.

Neste seguimento, incluímos uma reflexão final onde apuramos objetivo a objetivo e infirmamos, para cada um, o que contribui para o desenvolvimento profissional com as dificuldades, os desafios e as aprendizagens sentidas ao longo deste percurso.

Relembramos que todo o trabalho será fundamentado, por isso, concluímos com as indispensáveis referências bibliográficas que teoricamente o sustentaram.

[3] Doravante designadas de OCEPE

Parte I - Componente Reflexiva

Parte I – Componente Reflexiva

No âmbito da frequência do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tivemos a possibilidade de levar a cabo diferentes PES que, uma vez concluídas, nos permitem, agora, com outro distanciamento, refletir os efeitos de cada uma delas no nosso processo formativo. Assim, esta primeira parte, Componente reflexiva, visa dar conta desses possíveis contributos, começando-se, desde logo, por localizar e contextualizar cada uma delas.

Capítulo I- Os contextos de acolhimento das práticas

Neste capítulo revisitam-se os quatro contextos de Práticas de Ensino Supervisionado, contextos educativos com enquadramento e pressupostos legais diferenciados dado o cariz de cada uma das valências que tivemos a oportunidade de contactar. Ressalvamos que para garantir o anonimato das Instituições nomeamos todas as instituições ficticiamente.

1. O desenvolvimento das PES – O Quê?

O presente capítulo tem como enfoque os múltiplos contextos que acolheram as diferentes Práticas de Ensino Supervisionadas que tivemos a possibilidade de levar a cabo, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concretamente: PES I no contexto de Creche, PES II no contexto de Jardim de Infância e PES III e PES IV no contexto de 1.º ciclo do ensino básico, 1.º e 4.º anos respetivamente. Isto é, perspetiva contextualizar o que se fez no domínio das PES pondo em evidência o contributo das mesmas na aquisição de competências fundamentais em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nestes pressupostos, é nosso propósito plasmar o contributo das PES no que à organização do tempo, do espaço, dos materiais, da planificação e da intervenção educativa em diferentes ambientes educativos, diz respeito, por um lado, e refletir de que modo estas práticas proporcionam experiências educativas integradas para todos os envolvidos (crianças e professora estagiária), por outro.

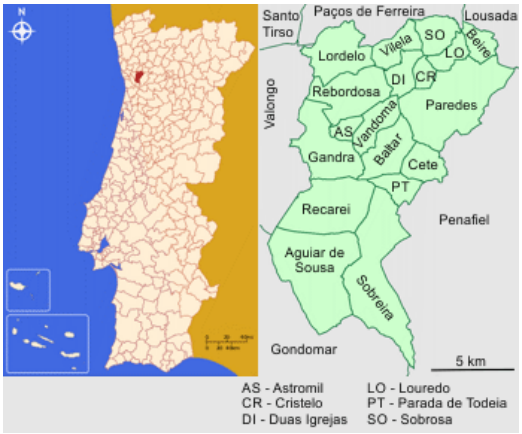
2. Os diferentes contextos das PES – Onde?

Importa ressalvar que todas as PES foram concretizadas no concelho e cidade de Paredes, situado a norte do país.

O concelho de Paredes pertence ao distrito do Porto, tendo deixado, em 2013, a Comunidade Intermunicipal do Tâmega para integrar na Área Metropolitana do Porto (AMP).

O Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM) afirma que o concelho de Paredes se constituía por 24 freguesias, contudo, face à nova reorganização administrativa que ocorreu com a entrada em vigor da Lei n.º 11-A/2013, de 28 de janeiro, o concelho de Paredes viu algumas das suas freguesias agregarem-se, ficando administrativamente com 18 freguesias (p.12) como corrobora a figura 1:

Figura 2- Freguesias do Concelho de Paredes



Fonte: Disponível em https://cutt.ly/ul3dbfv

Percebe-se que o concelho de Paredes está geograficamente delimitado pelos concelhos de Paços de Ferreira e Lousada a norte, Penafiel a este, Gondomar a sul e Valongo a oeste.

O Município de Paredes assenta no antigo concelho de Aguiar de Sousa que "remonta aos primórdios da nacionalidade, e integra uma das regiões paisagisticamente mais interessantes de Portugal, o Vale do Sousa. Tem igualmente uma forte tradição industrial, onde predomina o setor da madeira"[4]. Por isso, entende-se que Paredes é líder nacional na indústria do mobiliário, uma marca identitária que se quer dinamizar e ver crescer.

[4] Retirado da página Oficial da Câmara Municipal de Paredes– Apresentação do Concelho

Por outro lado, Alexandre Almeida, presidente da Câmara Municipal de Paredes, afirma que o concelho é "*uma terra de belezas naturais com belíssimas paisagens, com património edificado, monumentos, lendas, tradições, artesanato, gastronomia e eventos culturais que merecem uma mais ampla divulgação e acompanhamento para que quem nos visita possa desfrutar em pleno*". Salientando ainda que os "*moinhos, castelo, igrejas, mosteiros medievais, quintas e solares brasonados emolduram uma paisagem maioritariamente forjada a verde, entre serras e vales banhados por rios e ribeiras de águas cristalinas, numa comunhão com a natureza que contrasta com a modernidade dos centros urbanos*"[5] .

O concelho de Paredes detém uma rede extensa de acessibilidades e transportes, sendo - várias as estradas nacionais e regionais que atravessam o concelho tais como: EN15: Ermesinde (A4) – Paredes – Amarante, EN209-1: Gondomar – Aguiar de Sousa, EN319-2: Sobreira – Aguiar de Sousa – Melres (Gondomar), ER209: Gondomar – Lordelo – Raimonda e ER319: Santo Tirso – Paredes – Portela (Penafiel).

Importa referir que o concelho está ligado por três autoestradas (A4, A41, A42) que facilitam o acesso ao Município e o colocam a poucos minutos das principais saídas internacionais como o Aeroporto Francisco Sá Carneiro, o Porto de Leixões e a cerca de uma hora da Galiza[6] (PEE-MP, p.13). Paredes é, igualmente, servido pela linha ferroviária do Douro que faz a ligação entre dois Patrimónios Mundiais da Humanidade: o Centro Histórico do Porto e o Douro Vinhateiro[7] (Câmara Municipal de Paredes – Apresentação do Concelho).

Desse modo, a Câmara Municipal assinala um forte desenvolvimento industrial nas últimas décadas sendo a competitividade do concelho reforçada pelas excelentes condições de acessibilidade rodoviária.

Conclui-se, portanto, que "*todos os visitantes de Paredes conhecerão as potencialidades turísticas, a indústria de mobiliário e um território próspero, forte, símbolo de união, alegria e força na afirmação da sua própria identidade*"[8]. (Câmara Municipal de Paredes – Mensagem do Presidente).

A região do Vale do Sousa, em geral, e o concelho de Paredes, em particular, tem registado um forte crescimento populacional, sendo caracterizada por ter uma população

[5] Retirado da página Oficial da Câmara Municipal de Paredes– Mensagem do Presidente

[6] Retirado do Plano Estratégico Educativo Municipal de Paredes

[7] Retirado da página Oficial da Câmara Municipal de Paredes – Apresentação do Concelho

[8] Retirado da página oficial da Câmara Municipal de Paredes – Mensagem do Presidente

muito jovem, apesar de pouco escolarizada e qualificada, ainda que disponha das infraestruturas necessárias para o efeito. Aliás, só no agrupamento de Escola de Paredes, inserem-se as seguintes escolas:

- Escola Básica e Secundária de Paredes (Sede)
- Escola Básica de Seara, (Centro Escolar de Seara)
- Escola Básica de Mouriz, (Centro Escolar de Mouriz
- Escola Básica n.º 2 de Paredes, (Centro Escolar de Paredes)
- Jardim de Infância de Boavista, Beire
- Jardim de Infância de Carreiras Verdes, Louredo
- Jardim de Infância de Estrebuela, Castelões de Cepeda
- Jardim de Infância de Mó, Seara
- Jardim de Infância de Monte, Mouriz
- Jardim de Infância de Paredes
- Jardim de Infância de Amanhecer, Gondalães

Independentemente dos contextos, onde se desenvolveram as diferentes PES, assumimos que tivemos sempre como base as aprendizagens adquiridas ao longo da licenciatura e do mestrado, possibilitando-nos um próximo contacto com os diferentes contextos educativos, por um lado, e fomentando o desenvolvimento, a nível das metodologias e das estratégias a utilizar com as crianças de diferentes níveis de ensino, sempre com o foco de lhes possibilitar a aquisição de aprendizagens significativas, por outro.

2.1. A Creche

A Creche Municipal da Alegria é uma valência de apoio à 1ª infância, com gestão autárquica, criada pelo Município em 1992, no dia 4 de março, com a finalidade de dar resposta às necessidades sociais de dois bairros envolventes, Bairro "O Sonho" e da "Alegria". Atualmente a instituição oferece resposta educativa mais ampla a uma comunidade muito mais heterogénea, pois Paredes tem uma comunidade multicultural, com uma população oriunda de diferentes partes do país, países de Leste, etnia cigana, africanos, brasileiros, chineses, entre outros, e tenta incluir todos e cada um nas diferentes esferas, concretamente nas respostas educativas.

A creche está implementada no centro do Concelho, acolhendo, atualmente, famílias, do Concelho de Paredes e da Cidade de Penafiel.

Estruturalmente a **Creche Municipal da Alegria** organiza-se em diferentes espaços, por forma a poder responder às diferentes necessidades. Assim, logo após a porta da entrada temos o ***hall,*** que se traduz no ponto de chegada e de partida, ou seja, consubstancia-se no primeiro espaço de contacto, partilha e até brincadeiras, pois é local de acolhimento, onde se entregam e vêm buscar as crianças e se consentem, de igual forma, as conversas necessárias. seja para a integração da criança, seja para se fazer o balanço dessa mesma integração. - Este espaço possui alguns livros e alguns brinquedos apropriados para as diferentes idades.

Depois, encontramos a **Sala de acolhimento/ dormitório** que tem como propósito ser o local onde se faz a higienização e onde estão instalados os berços para que as crianças possam descansar, existe também uma grande manta para as crianças se sentarem e uma televisão com DVD.

A **secretaria,** espaço com uma dimensão razoável, luminoso e confortável, é partilhado pelas educadoras da creche para planificação das atividades, assim como local onde se levam a cabo procedimentos administrativos, inerentes ao funcionamento da creche.

As casas de banho, constituídas pelo WC dos adultos (com razoável dimensão, mas sem luminosidade natural, impõem a luminosidade através da luz artificial) e pelo WC das crianças, são um espaço amplo, apetrechado com saboneteiras líquidas, lavatórios e sanitas apropriadas para a idade das crianças.

As **Sala**s são outras das partes constituintes da Creche Municipal da Alegria existindo 4 salas, a salas do berçário 1 e 2, a sala dos 17 aos 24 meses e a sala dos 24 aos 36 meses. Todas as salas são adequadas à idade das crianças, sendo que nos berçários existe uma sala de repouso, um espaço com parque, copa de leites, espaço de higiene e espaço onde se procede à alimentação. As crianças das, restantes salas, fazem as refeições no refeitório.

As salas têm alguma luz natural, proveniente de várias janelas, todas são paralelas ao *hall* de entrada de forma a possibilitar contacto entre as crianças e funcionárias da instituição.

Existe, também a **arrecadação** que está destinada apenas à arrumação dos produtos de limpeza e higiene (detergentes, papel higiénico, sabonete líquido…), o **vestiário,** área, destinada aos adultos, educadoras e pessoal não docente, equipada com cacifos onde podem fazer a respetiva troca de roupa e a **lavandaria** que dispõe de uma lavandaria onde todos os dias são lavadas as batas, os babeiros e toda a roupa inerente à higiene das crianças.

A creche dispõe, ainda, de uma **cozinha**, a qual tem passagem direta tanto para a área de armazenamento como para o refeitório. Apesar de este espaço ter as condições necessárias para a confeção de alimentos, o almoço é confecionado na cozinha da Creche "A Alegria", sendo, todavia, utilizada para a preparação das restantes refeições que são feitas no **refeitório.** Espaço amplo, com boa iluminação natural, mas, por vezes, é necessário recorrer à iluminação artificial. Esta sala é partilhada pelos grupos da sala 1 e 2 anos nas horas das refeições.

A creche em apreço desfruta de um agradável espaço exterior que se constitui pelo **alpendre coberto** apetrechado com alguns brinquedos, como escorregas e baloiços, e o **recreio exterior**, onde as crianças podem brincar ao ar livre e estar em contacto com a natureza, já que o espaço se constitui por um jardim com árvores e relva.

2.1.2. Caracterização das salas

Os espaços de ambas as salas estão divididos de forma idêntica, onde há diferentes áreas de trabalho. Assim sendo, parece existir o conhecimento do espaço e das suas possibilidades, condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizada e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes, imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa.

Neste seguimento, existe uma área com um tapete e almofadas, uma área de leitura e armários que contêm caixas com jogos de mesa, carros, legos, entre outros. Apesar de existirem diferentes áreas, pareceu-nos que as crianças ainda não tomaram consciência dessas mesmas divisões espaciais, desorientando-se muito nas suas brincadeiras. Por sua vez, essas brincadeiras não nos pareceram muito orientadas pelos adultos em sala, talvez para que as crianças progressivamente consigam tomar consciência de que existem diferentes espaços para diferentes atividades ou jogos.

No momento de repouso no berçário, as crianças dormem nos berços enquanto nas outras duas salas são distribuídos catres.

Face ao exposto, cremos que esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis

e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças possam escolher.

2.1.3 Organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo traduz-se na expressão das intenções educativas adotadas pelo educador (M.E., 1997, p.37). Para tal, o educador deve, ao longo da sua prática profissional, orientar-se por um conjunto de etapas reveladoras de intencionalidade educativa.

Assim sendo, deve observar o grupo de crianças como um todo e de forma individualizada. Essa observação permitir-lhe-á planificar ações adequadas às características de todas e de cada criança. Com a planificação, o educador reflete sobre as intenções, opções educativas e metodologias de trabalho mais ajustadas a determinado grupo de crianças (M.E., 1997, p.37). Essa planificação, e, consequente, reflexão, possibilitará o desenvolvimento de atividades e projetos conscientes, bem como a mobilização de pressupostos teóricos para a prática pedagógica. Ao desenvolver reflexões sobre, durante e após as ações, o educador vai avaliar e tomar consciência dos processos e efeitos das mesmas nas crianças, como nos sugerem Oliveira e Formosinho (2013) e como nos pareceu ser potenciado pela organização dos espaços educativos da Creche.

2.2. O Jardim de Infância

O **Jardim de Infância Amanhecer** é uma instituição que pertence ao Agrupamento de Escolas de Paredes, situado na freguesia de Gondalães, concelho de Paredes, distrito do Porto. O Jardim de Infância[9] (JI) localiza-se na entrada da freguesia, perto da estrada nacional que a atravessa em direção a Penafiel, sendo este meio servido por transportes públicos diários.

O edifício é composto por uma Sala de atividades; uma sala de prolongamento (de pequenas dimensões); um refeitório (de pequenas dimensões); uma cozinha (de pequenas dimensões); uma casa de banho com 3 divisórias (duas de crianças, outra de adultos), um Gabinete uns arrumos e um sótão.

Nos últimos anos, o JI tem sofrido obras de melhoramento, alterações feitas com o objetivo de aumentar os espaços. Contudo, para equilibrar esta limitação de espaço interior, o JI dispõe de um espaço exterior, situado atrás do edifício, aberto e com relva sintética, e

[9] Doravante designado de JI

algum mobiliário infantil. Existe ainda uma cobertura que permite às crianças usufruírem de um pouco de sombra no verão, e desfrutarem do exterior no caso de situações climatéricas mais adversas, como por exemplo quando chove.

Relativamente à sala de atividades, constata-se que é ampla, e com boa luminosidade. Tem aquecimento, fornecido por uma salamandra, muito necessário no inverno, com boas condições de segurança para as crianças. Recentemente foi colocado um equipamento de ar condicionado tendo sido, durante o período de estágio, retirada a salamandra com o objetivo de aproveitar mais espaço de trabalho.

A entrada do Jardim de Infância é feita pelo único portão que dá acesso ao espaço exterior e fica de frente para a entrada principal do edifício. Esta entrada possui uma rampa, para facilitar o acesso a pessoas com mobilidade reduzida. O edifício é vedado a toda a volta, apresentando boas condições de segurança.

2.2.1 Recursos físicos materiais e financeiros

No ano letivo em que desenvolveu a PES neste contexto, foi atualizado o inventário da instituição, considerando-se que os recursos materiais existiam em quantidade satisfatória e em razoável estado de conservação. Para além do material existente, foram adquiridos outros materiais para fazer face às necessidades emergentes. É de referir que o JI tem duas televisões (uma normal e outra em formato de plasma), com leitor vídeo, um leitor de CD portátil, dois computadores (um na sala de atividades e outro na sala da componente) e duas impressoras.

O Jardim de Infância tem como recursos financeiros oficiais verbas disponibilizadas por três entidades: pelo Ministério da Educação: duas tranches/ano em função do número de crianças; pela Câmara Municipal de Paredes: subsídios para as duas componentes e para expediente e limpeza a ajuda e pela Junta de Freguesia de Paredes, que auxilia em momentos específicos (Natal e Colónia Balnear) e pontualmente ao longo de todo o ano.

É de referir que, a título particular, os Encarregados de Educação oferecem, de uma forma voluntaria, um donativo que é gerido pela Educadora de Infância em benefício de todo o grupo de crianças. Salienta-se que este recurso é uma mais-valia, já que é contando com este orçamento que se pode propor um Plano Anual de Atividades rico que contempla um leque abrangente de atividades com diversos custos (transportes e ingressos nos espaços culturais), proporcionando-se, por esta razão, uma saída cultural por mês.

2.2.2 Recursos humanos e horários

Os recursos humanos existentes no ano letivo em apreço, eram constituídos por uma Educadora de Infância, que assegurava a componente letiva de 25 horas semanais, distribuída no seguinte horário: 09h00 – 12h00 / 13h30 – 15h30 e a componente não letiva de 10 horas semanais, 2 das quais em trabalho de estabelecimento, sendo as restantes geridas e da responsabilidade da Educadora de Infância de Segunda a quinta feira entre as 12h00 – 12h30; por duas Assistentes Operacionais com um horário de 35 horas semanais, sendo os seus horários estabelecidos, de forma a dar resposta às necessidades do jardim de infância, da seguinte forma: i) Uma Assistente operacional – que assegura a abertura: das 9h10 às 13 h 00 e das 13 h 30 às 15 h 40 e ii) Outra Assistente operacional – que assegura o fecho: das 10 h 30h às 13 h 30h e das 14 h 30h às 18 h 30.

A equipa do pessoal integra, também uma Cozinheira – funcionária da Junta de Freguesia de Paredes, com o horário de trabalho das 09 h 30h às 17 h 30h.

2.2.3. Os parceiros

O trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no Jardim de Infância conta com alguns parceiros na comunidade: tem uma relação funcional e efetiva com o Agrupamento de Escolas de Paredes, com a Junta de Freguesia através do representante de freguesia e ainda com a Câmara Municipal de Paredes. Estas relações permitem facilitar a concretização de algumas das atividades pedagógicas propostas no Plano Anual de Atividades, conforme se sistematiza na tabela seguinte:

Tabela 1- Parceiros do Jardim de Infância Amanhecer

Agrupamento Escolas Paredes	- Elaboração dos documentos oficiais que abarcam e legitimam toda a prática educativa; - Organização de atividades/projetos no âmbito do projeto educativo; - Coordenação de esforços em atividades no âmbito do Plano Nacional de Leitura; - Divulgação de atividades junto de toda a comunidade educativa, através da página do *Facebook*; - Participação em atividades do P.A.A. da E.B. 2/3;

Junta de Freguesia de Paredes	- Colaboração monetária (para prendas de natal das crianças) aluguer de autocarro para datas especificas); - Articulação em atividades pontuais – Dia da Criança, colónia balnear;
Estabelecimento de ensino do meio:	Centro Escolar de Seara: Atividades de articulação do PAA; Projeto "A par com as letras"

Fonte: Elaboração própria

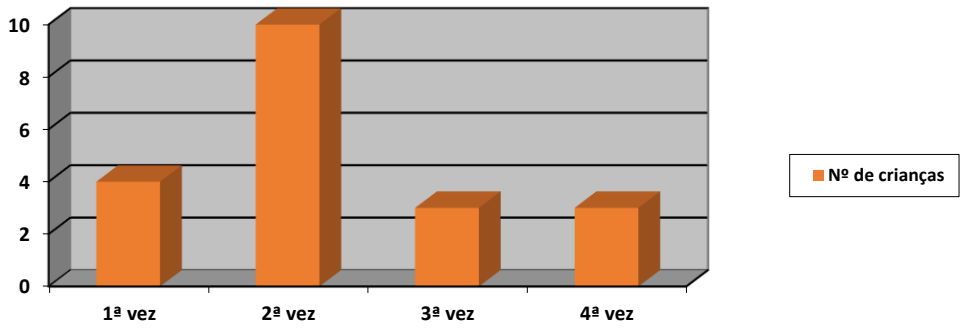
Para além das entidades referenciadas anteriormente, o Jardim de Infância tem uma estreita relação de: Articulação com a família/ a comunidade educativa; Articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico – Centro E. Seara; Articulação como J.I. de Estrebuela, na articulação das saídas ao meio.

2.2.4. As crianças que frequentam o JI

O JI de Gondalães tem a frequência diária de 20 crianças. Este grupo tem uma distribuição muito distinta, relativamente às faixas etárias. Os grupos com maior número de crianças são o grupo dos médios (8 crianças) e o grupo dos mais velhos (4+3 crianças). O grupo dos mais novos tem apenas 5 crianças.

Na distribuição por sexo há um visível desequilíbrio entre género. O grupo dos meninos está em clara minoria, apenas com 7 elementos. Este fator carateriza o grupo como mais conversador, mas também menos agitado. Os poucos meninos agrupam-se, naturalmente, nas atividades livres, sobretudo no recreio. O número de meninas ascende aos 13.

Figura 2 - Distribuição do grupo por anos de frequência



Fonte: Elaboração própria

O gráfico, em epígrafe, apresenta os anos de frequência e demonstra que a maioria das crianças – 10 elementos - está a frequentar pela segunda vez, o que corresponde ao grupo dos 4 anos. Apenas 4 crianças frequentam pela 1.ª vez, sendo que 2, destas crianças, parecem não demonstrar regras, o que tende a intensificar o trabalho de adaptação e interiorização de rotinas.

O grupo tem, ainda, várias situações de crianças com medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão de acordo com o Artigo 54/2018: uma menina com medidas universais e seletivas, com possível diagnóstico de Espectro de Autismo e por isso acompanhada pela Equipa Local de Intervenção (ELI), no domicílio e, ocasionalmente, em contexto escolar. Concretamente através do apoio da Educação Inclusiva com uma hora por semana de terapia da fala, em contexto particular; Um menino de 6 anos, que apresenta uma excessiva energia que, regra geral, é canalizada de uma forma pouco assertiva, para com os colegas e que apresenta algumas dificuldades de articulação; outro menino, de 6 anos, que apresenta uma visível agitação motora aparentemente ansiosa; um menino de 5 anos, em avaliação psicológica, mas que apresenta um défice preocupante de atenção e concentração e por último, três meninas e um menino, com medidas universais, motivadas pelas dificuldades de linguagem, mas todas já em frequência de terapia da fala.

Os dados revelam que a totalidade do grupo a frequentar o JI usufrui da refeição. Este facto está relacionado com a comodidade que o serviço do almoço proporciona às famílias, bem como com a qualidade do mesmo, já que este é confecionado na própria instituição. No que diz respeito ao prolongamento de horário podemos verificar que são 10 as crianças que usufruem deste serviço. Sendo cerca de metade do grupo, revelando que, apesar de ser um meio rural, o meio familiar já não consegue dar resposta e apoio à família.

Os dados recolhidos revelam o uso do carro como forma de transporte privilegiado pela maioria dos pais. O número de crianças que se deslocam a pé – apenas 2 - vive perto do Jardim. Apesar de se tratar de um meio rural, as habitações são dispersas e o transporte público não é alternativa, justificando, assim, o uso do carro.

Contudo, apenas 2 crianças precisam de cerca de 10-20 minutos para se deslocarem para o JI, já que não moram nas proximidades. As restantes crianças levam cerca de 5-10 minutos a chegar às instalações escolares.

No Jardim de Infância, o grupo carateriza-se, sobretudo, pelo interesse pelos jogos e na área do faz de conta. Também procuram as atividades de mesa, como o desenho e a modelagem, sobretudo pelas meninas e pelos mais novos. A biblioteca já é uma área de

interesse para a maioria do grupo. O computador, por norma, é procurado pelos meninos mais velhos e por alguns médios, mas só pelos meninos que já frequentaram.

2.2.5. As famílias

Para que se possa fazer uma correta análise do contexto familiar é essencial que se caracterize o grupo de referência das crianças, isto é, a sua família.

O grupo divide-se equitativamente: casais com 1 ou 2 filhos. Não se registam famílias com mais do que 2 filhos. Estes números confirmam a tendência da diminuição do número de descendentes nos agregados familiares.

O grupo apresenta-se ainda com uma família de composição tradicional, apesar de duas crianças terem pais ausentes, por razões laborais.

A faixa etária dos pais compreende-se entre os 31 e os 40 anos. Trata-se de um grupo de pais com alguma experiência de vida.

No que concerne à atividade profissional existe uma predominância ligada aos serviços e comércio (abrangendo docentes, enfermeiros, psicólogos, …) e à indústria de transformação, no caso dos pais (fábricas e construção civil). É ainda de salientar a existência de Pais/Mães em situação de desemprego.

Relativamente às habilitações académicas, pode-se verificar que há uma predominância nas habilitações literárias superiores, quer no caso das mães, quer no caso dos pais. O nível de escolaridade do grupo familiar tem vindo a aumentar, ao longo dos anos. Esta constituição dá ao grupo uma heterogeneidade muito interessante, mas também uma caraterística muito colaborativa.

2.3. O Centro Escolar

Em junho de 2017 foi inaugurado o Centro Escolar da Seara, um investimento superior a dois milhões de euros e que alberga cerca de 300 alunos. Esta construção é constituída pelo ensino pré-escolar e 1.º ciclo e integra 16 salas, três salas são direcionadas para o jardim de infância, salas de atividades, biblioteca, um refeitório individual para o pré-escolar e para o 1.º ciclo, ginásio, campos de jogos e outras valências. A instituição organiza-se, assim, conforme se segue:

Tabela 2- Organização da Instituição

Piso 1	
Salas	16
WC	3 Femininos 3 Masculinos 1 NEE
Gabinete de funcionários	1
Elevador	1
Sala de professores	1
Gabinetes	2
Sala de reuniões	1
Piso 0	
Armazém	1
Arrecadação	1
Pavilhão gimnodesportivo	1
Balneários	6
Posto médico	1
WC	1 Feminino 1 Masculino 2 NEE
Refeitório	1
Exterior	
Parque infantil	1
Campos de jogos	1
Parque de estacionamento	1 Exterior 1 Interior

Fonte. Elaboração própria

No decorrer da PES e no que à organização do tempo educativo diz respeito, podemos referir que o Centro Escolar de Seara deu início às atividades letivas no dia 16 de setembro de 2022, realizando várias pausas letivas durante o ano letivo, como sistematizado nas tabelas seguintes:

Tabela 3 - Calendário escolar

Calendário escolar 2022/2023		
Períodos letivos	Início	Termo
1º	16 de setembro de 2022	16 de dezembro de 2022
2º	03 de janeiro de 2023	26 de março de 2023
3º	05 de abril de 2023	Prolongamento do fim de ano.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4 - Pausas letivas

Pausas letivas 2022/2023			
Períodos letivos	Temática	Início	Termo
1ª	Natal	16 de dezembro de 2022	03 de janeiro de 2023
2ª	Carnaval	15 de fevereiro de 2023	19 de fevereiro de 2023
3ª	Páscoa	26 de março de 2023	05 de abril de 2023

Fonte; Elaboração própria

Tabela 5 - Horário de funcionamento

Horário de funcionamento				
Turno da manhã		Intervalo para almoço	Turno da tarde	
Prolongamento da manhã	Atividades escolares		Atividades escolares	Prolongamento da tarde
7h45 – 9h00	9h00 – 12h00 9h00 – 12h30	12h00–13h30 12h30–14h00	13h30–17h00 14h00–17h00	17h00 – 18h00

Fonte: Elaboração própria

Tabela 6 - Horário da Porta de entrada

Horário da Porta de entrada	
7:45	Acolhimento dos alunos com autorização
8:45 9:00	Acolhimento dos restantes alunos

12:00 12:30	Saídas para almoço
13:15 14:00	Entrada para o turno da tarde
17:00 18:00	Saída parcelar dos alunos
18:00	Encerramento da porta

Fonte: Elaboração própria

A vigilância da porta principal está a cargo dos assistentes operacionais, tendo estes um horário estipulado, como pudemos ver explanado no quadro acima apresentado.

2.3. 1. As Crianças do Centro Escolar de Seara

Neste centro escolar tivemos a possibilidade de levar a cabo a PES III e a PES IV com crianças que frequentam o 1.º ano de escolaridade e o 4.º ano de escolaridade. Assim, no que respeita à turma de CEB1B é formada por 18 alunos, 10 meninas e 8 meninos. É um grupo muito imaturo e infantil. A grande maioria são crianças educadas e simpáticas. São alunos pontuais e assíduos.

No que diz respeito ao comportamento, a grande maioria já interiorizou as regras de trabalho da sala de aula e o comportamento geral é bom. Há a destacar o caso de um aluno, que em alguns momentos é dócil e meigo, no entanto, estes momentos são fugazes, pois é uma criança que revela muitas dificuldades em cumprir regras e em ouvir a palavra "Não". Em algumas situações, torna -se agressivo quando é contrariado e não faz o que quer, começando, não raras vezes, a gritar.

É muito inconstante e não consegue estar quieto. Apresenta comportamentos repetitivos orais, dizendo, frequentemente, "Sou muito inteligente" ou algo que, no momento, seja do seu interesse, faz barulhos estranhos, como se estivesse a grunhir. No que concerne os movimentos físicos, balança, repetidamente, o corpo para a frente e para trás, ou da direita para a esquerda. Noutras situações, balança só a cabeça. Mexe ainda, permanentemente, as pernas e as mãos. Revela, também uma manipulação excessiva dos objetos que estão em cima da mesa. Risca o material, a mesa e a cadeira. Quando está com fúria destrói o material da sala. Chega mesmo a partir o material com a força que faz com as mãos.

Os alunos manifestam muito interesse por todas as atividades desenvolvidas, apesar das dificuldades iniciais, duma fase inicial de aprendizagem. Há um grupo de alunos

participativo, motivado e empenhado que realiza as tarefas de forma autónoma e depois há um pequeno grupo que não consegue acompanhar o que vai sendo trabalhado, necessitando de muita ajuda por parte da professora. Realizaram sempre todas as tarefas sugeridas, como TPC.

No decorrer deste estágio de prática de ensino supervisionado tive a oportunidade de acompanhar uma turma 4.º ano, do 1.º CEB, do **Centro Escolar de Seara**. Nesta Instituição de ensino temos duas turmas correspondentes a este ano de escolaridade. Assim, no que à turma de 4º ano diz respeito, esta era constituída por um grupo de 10 rapazes e 9 raparigas com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade.

Para caracterizar a turma, parece-me essencial abordar a vida familiar dos alunos, uma vez que, para conhecermos e compreendermos melhor os alunos é essencial entender o meio onde estão inseridas.

No que concerne à vida familiar dos alunos que, segundo a Professora Cooperante, as maiorias apresentam-se destruturadas. Isto é, a grande maioria dos alunos não tem uma vida nem uma rotina familiar estável, o que acaba por condicionar o seu desempenho na escola. Das famílias da turma, 4 estão a passar por processos de divórcio e as guardas dos alunos são na generalidade partilhadas, o que condiciona muitas vezes a estabilidade emocional destes alunos.

Ainda sobre as famílias destes alunos, parece-nos pertinente referir o nível de escolaridade dos pais dos alunos e as respetivas situações profissionais. Através dos documentos disponibilizados pela docente foi possível verificar que a habilitação literária dos pais da turma varia entre o ensino secundário e a licenciatura.

A grande maioria dos pais encontra-se em situação profissional ativa e regularizada. Apesar da situação complicada que o nosso país está a atravessar, apenas cinco pais encontram-se em situação de desemprego. No que diz respeito à atribuição dos escalões e apoios às famílias a maioria dispõe de escalão A.

Finda a caracterização global das famílias, oriento agora a caracterização para os alunos. O atual número de elementos da turma é de dezanove alunos, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade.

Relativamente à identificação de género, a predominância do grupo é do género feminino, com dez elementos. Os elementos do género masculino são apenas nove.

Na escola, a maioria dos alunos almoçam na cantina, apenas dois alunos é que vão almoçar a casa. Relativamente aos lanches para os intervalos, verifico que nem sempre são os mais saudáveis, notando-se falta de esforço por parte dos pais para que estes sejam cada

vez melhores. A Professora Cooperante, reforça muitas vezes sobre a importância de trazerem lanches saudáveis. Verifica se todos os alunos lancham, recorrendo a uma prática menos boa de que o façam dentro da sala de aula, mas garantindo que os lanches não acabem no caixote do lixo.

Ao nível dos comportamentos e atitudes, a turma encontra-se dentro dos parâmetros normais. Tem alunos afáveis, sociáveis, muito participativos no desenvolvimento das atividades, que executam os desafios propostos em contexto de aula ou mesmo em situação de tarefas de reforço. Na maioria, são alunos conversadores, necessitando de partilhar constantemente experiências e vivências familiares. Por vezes, não respeitam o tempo de palavra do outro. Alguns alunos manifestam, pontualmente, alguma dificuldade relativamente ao cumprimento das regras de comportamento, fora da sala de aula, porque são alunos agitados e que, por motivos de desestabilização familiar e de saúde demonstram uma instabilidade emocional acrescida que os leva a ter comportamentos menos próprios. Os alunos referidos necessitam de desenvolver a capacidade de concentração e postura na sala de aula, uma vez que influenciam o processo de aprendizagem. Foram assim mobilizadas medidas de controlo de comportamento (elaboração de um "mapa do comportamento", elaboração de um quadro de rotinas…), no sentido de inverter algumas atitudes menos impróprias., tendo as mesmas sido bem-sucedidas.

Relativamente ao aproveitamento, este é globalmente satisfatório. Os alunos demonstram, na generalidade, capacidades e interesse pelas aprendizagens realizadas. São crianças participativas a nível oral e revelam bastante curiosidade. Em todas as disciplinas, os resultados são todos positivos. Na turma, existe um grupo de alunos que demonstra um desempenho bom na realização das tarefas propostas e na assimilação dos conhecimentos. Notam-se, no entanto, em certos alunos, algumas dificuldades ao nível da leitura e da compreensão escrita. Alguns alunos também escrevem com bastantes erros ortográficos e revelam dificuldade na organização e construção de textos; no raciocínio e na resolução de situações problemáticas. São alunos um pouco inseguros e imaturos, desconcentrados, com um ritmo de trabalho mais lento.

No entanto, existe um aluno, que é acompanhado pelos serviços de psicologia. Segundo o relatório de avaliação psicológica, apresenta um rendimento cognitivo global na média inferior ao seu grupo etário e funcionamento assinalado por desatenção e impulsividade.

Outro aluno denuncia algumas lacunas ao nível das aprendizagens essenciais pressupostas para um quarto ano de escolaridade.

Existe outro caso que beneficia de acompanhamento psicológico, por manifestar dificuldades de regulação emocional associadas a comportamentos inadequados (autoagressão/ automutilação).

Outra situação semelhante é do aluno que beneficia de acompanhamento psicológico, por manifestar dificuldades de regulação emocional associadas a comportamentos inadequados (agressão a colegas, furtos).

Por último, existem dois alunos que apresentam graves dificuldades de aprendizagem. Revelam dificuldades em adquirir e reter informação essencial, apresentam lacunas na memorização e falta de concentração/ atenção. O ritmo de aprendizagem destes alunos é lento, mas com alguma evolução. Estes alunos beneficiam de medidas universais e seletivas.

Contudo, os níveis de desempenho gerais da turma situam-se entre o Suficiente e Muito Bom.

No que diz respeito ao apoio educativo, este é prestado por dois professores e realiza-se dentro e fora da sala de aula, conforme o mais adequado às tarefas a concretizar. Presta-se assim um acompanhamento mais individualizado aos alunos, as tarefas são articuladas com a docente titular de turma, de forma a existir uma coordenação efetiva em termos de planificação de atividades. São sempre privilegiadas e valorizadas as conquistas dos alunos, com a finalidade de aumentar a motivação, a autoestima e colmatar as dificuldades.

Todos os alunos da turma estão inscritos nas atividades de enriquecimento curricular: Música, Dança e AFD. No geral, a apreciação realizada pelos professores destas atividades é positiva, quer ao nível do comportamento, quer ao nível do desenvolvimento das tarefas.

A sala de aula é tradicionalmente associada ao espaço educativo das aprendizagens formais, que se caracterizam pelo currículo. Ora, importa estudar a importância das organizações dos espaços educativos formais. Tal como Zabalza (2001), entendemos que a organização dos espaços é primordial para a implementação de práticas pedagógicas que potenciam o processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, é essencial que se crie um ambiente educativo bem estruturado e centrado nos alunos para que facilite no desenvolvimento de competências físicas, comunicativas, cognitivas e nas interações sociais (Post & Hohmann, 2011).

Ao iniciar este estágio, o espaço de sala de aula pareceu estar organizado de forma a potenciar a aprendizagem e responder às necessidades dos alunos.

No que à descrição física da sala, diz respeito assoma-se como um espaço amplo e arejado, equipado com janelas de vidro que facilitam a entrada e luz natural para o espaço

educativo, contrariando o cariz. como, genérica e comummente, associado à construção destes centros escolares, mais virados para dentro do que para o exterior, inviabilizando os alunos terem contato com a natureza. O que não acontece neste espaço que apresenta dimensões suficientes para uma turma com 19 alunos, o que permite a organização dos espaços, conforme as necessidades decorrentes das práticas que se pretendem levar a cabo.

Uma questão pertinente na organização da sala de aula relaciona-se com a disposição das mesas, visto que estas podem condicionar toda a prática educativa. Freitas, citado por Neves (2014), defende que a organização das mesas se assume como um fator fundamental para potenciar o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem e que devem mudar de posição sempre que o professor titular considere que faz sentido para beneficiar a turma, tal como aconteceu ao longo do estágio. Posto isto, as mesas encontram-se dispostas em blocos de 4, de forma a garantir a visibilidade de todos os alunos para o quadro e permitindo que trabalhem em grupo, tal como podemos observar na imagem em epígrafe.

2.4. Revisitar e refletir os contextos- O papel das diferentes PES

Ter tido a oportunidade de realizar as quatro PES previstas no âmbito da frequência do MEP foi muito enriquecedor, pois permitiu-nos caraterizar os diferentes contextos socioeducativos e os diferentes grupos de crianças; caracterizar e compreender os diferentes ambientes educativos no que às dimensões espacial, temporal e relacional diz respeito. Igualmente possibilitou-nos o privilégio, de *in loco*, podermos observar, planear, implementar e avaliar, com o orientador cooperante, situações educativas adequadas e significativas, com base nos interesses da criança e do grupo de crianças, assim como termos a oportunidade de planificar a intervenção educativa e estabelecer relações comunicacionais e interpessoais profícuas com as crianças, com os seus pares e restante comunidade educativa, pautando sempre, a profissionalidade docente por um quadro ético e deontológico adequado e respeitando a singularidade de cada grupo em geral, e de cada criança em particular.

Relativamente ao **contexto de creche**, apraz referir que foi com alguma apreensão que se iniciou esta PES por, de certa forma, se estar influenciada pela construção social que associa a creche a uma resposta assistencialista e cuidadora de crianças. Assim, ao se ter tido a possibilidade de se contactar com esta realidade contextual, pudemos desconstruir pre e pré-conceitos existentes, associados a esta valência, assumindo-se, assim, como principal

aprendizagem a valorização desta resposta e o seu papel pedagógico e integrador para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesta valorização e compreensão desta resposta educativa, cremos que as rotinas tiveram um papel preponderante, pois foram percebidas como um plano para atingir determinados objetivos, do mesmo modo ainda transmitem segurança, pois a criança começa a perceber que o seu dia segue uma lógica, e começam a aperceber-se o que acontece em cada momento do dia, permitindo-lhes antecipar o que vai acontecer.

No que respeita ao **Jardim de Infância** tivemos a possibilidade de, em conjunto com a Educadora Cooperante gizar e implementar atividades pedagógicas contextualizadas ao interesse das crianças, por um lado e ao seu desenvolvimento, por outro. Desta feita, pudemos ajustar as atividades desenvolvidas às necessidades do grupo, sempre balizadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que abarcam três grandes domínios/áreas: área da formação pessoal e social; área da expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo. Naturalmente, a primeira área é entendida como uma área transversal às restantes áreas; a segunda área abrange os domínios da educação motora, artística, da linguagem oral e abordagem à matemática e a última área subsidia para estimular o gosto pelo património, particularmente do património local trabalhando-se, por exemplo, de forma contextualizada nos costumes e tradições.

Nesta valência, as rotinas continuam a desempenhar um papel preponderante nos processos de desenvolvimento das crianças e por isso se entende que estas devem ser programadas atempadamente e realizadas diariamente, para que as crianças comecem a entender e a diferenciar as distintas fases do ano e do dia, uma vez que, após se entrar na rotina, tudo se torna mais fácil, indo ao encontro da aceção de Cordeiro (2012), quando refere que:

> a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. O dia-a-dia de uma criança desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se intercalam e que podem ser tanto atividades pedagógicas onde o educador se junta com o seu grupo ou com uma só criança emergindo, assim, intencionalidade educativa, tal como acontece nos períodos de acolhimento, da marcação das presenças, da hora do conto, das atividades planeadas, das

brincadeiras livres e da hora do recreio, como as situações a que chamamos rotinas, ou seja, hora das refeições, hora da sesta, hora da higiene. (p. 39)

Assumindo-se a importância das rotinas nos processos de desenvolvimento das crianças, apraz-nos referir que no decorrer da PES, no JI, pudemos ver e sentir essa valorização o que, em certa medida, nos congratula por perceber que há uma real preocupação na planificação organizada de todas as atividades e tarefas que fazem parte da rotina do dia da criança, tentando-se, sempre, envolver e implicar o grupo no conhecimento de diferentes saberes.

Neste sentido, as atividades realizadas balizaram-se nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, tendo sido trabalhadas diversas áreas de conteúdo, tais como a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação corroborando-se Silva et al. (2016) ao argumentarem que:

> as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas, (p.5)

No que ao contacto com o **1.º CEB,** diz respeito, concretamente com o 1.º e 4.º anos de escolaridade, pudemos ir ao encontro, e até superar as expectativas elevadas que se tinha, face a este contexto, pois entendia-se que o contacto com crianças entre os 6 e os 9 anos seria muito desafiador, pelas fases de desenvolvimento que apresentam e, naturalmente, as revelam muito indagadoras.

No contacto que se teve com os dois grupos (1.º e 4.º anos de escolaridade), assim como com as respetivas professoras cooperantes e restante comunidade educativa, pudemos confirmar a importância do estágio supervisionado, como um processo de formação docente e espaço de inclusão para práticas pedagógicas mais acolhedoras, por um lado, e a importância da observação participante, por outro. Ou seja, tivemos o privilégio de compreender o papel do professor nas suas diferentes interações e, igualmente, experienciar diferentes metodologias e estratégias utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem, isto é, permitiu-nos uma familiarização com os contextos e com as práticas profissionais o que,

certamente, se revelará como uma mais valia nas práticas enquanto futura docente, num futuro próximo.

De igual forma pudemos “aprimorar” os processos de comunicação e desenvolver relações interpessoais com diferentes intervenientes nos processos educativos experienciados, o que nos motivou a fazer sempre mais e melhor.

Parte II – Componente Investigativa

Parte II - Componente Investigativa

Como tudo deve ser contextualizado, é nosso propósito fazer, nesta segunda parte do trabalho, que agora se apresenta, o enquadramento teórico, metodológico e contextual daquilo que se fez no âmbito da Componente Investigativa. Isto é, pretende-se justificar a escolha do objeto e objetivos de estudo, explicitar as opções metodológicas e contextuais, dar conta das atividades, bem com apresentar e discutir os resultados apurados.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

"Seria um absurdo voltar ao dualismo cartesiano em que a mente tem o primado, julgando assim poder dispensar o corpo, as emoções ou a tangibilidade da relação educativa enquanto prática colaborativa e comunitária."

(Cardeal José Tolentino Mendonça, 2020)

É propósito deste primeiro Capítulo fazer o enquadramento teórico, por forma a, posteriormente, se poder fundamentar o trabalho empírico desenvolvido, dando-se particular ênfase ao enquadramento legal, relativo ao atendimento das crianças que frequentam o pré-escolar, no que respeita, por exemplo, aos modelos pedagógicos e ao envolvimento parental, bem como eventuais efeitos que o contacto com a natureza poderá ter na concretização das aprendizagens, em geral e do conhecimento do mundo, em particular.

1. Crianças e Natureza: oportunidades ou ameaças?

Desde o início da história da humanidade, que brincar na natureza sempre foi parte integrante da infância e do seu dia a dia. Hoje em dia, devido à crise dos tempos modernos, existe um afastamento entre as crianças e a natureza, especialmente as que vivem nas cidades. E na aceção de Maria (2021, p.22) são vários os fatores que levam a este contexto,

como a falta de segurança, a violência nas cidades, a superproteção, a supervalorização da criança enquanto ser humano desprovido de saber e o medo, entre outros.

Esta linha de pensamento sugere-nos que o mundo natural tem deixado de ser visto como parte essencial da infância e da vida humana, a lógica de mercado e a industrialização a cada dia impede a vivência natural e faz a vida no planeta Terra caminhar à beira do caos e destruição, pois ao que parece:

> Vivemos uma emergência planetária, em que está clara a possibilidade de que a espécie humana concretize um processo de autodestruição, criando condições socioambientais insuportáveis a sua sobrevivência e de outras espécies na Terra. Ludibriada pelo mito da natureza infinita, auxiliada por sua inteligência e onipotência e ensandecida pela necessidade de possuir/consumir, a civilização ocidental criou, nos últimos duzentos e tantos anos, um modelo de desenvolvimento capitalista-urbano-industrial-patriarcal centrado na produção e consumo de bens materiais e orientado para gerar lucro para aqueles que se apropriam dos meios de produção; um modelo de desenvolvimento que não está voltado para o bem-estar e felicidade dos povos e espécies que habitam o planeta, mas para os interesses de mercado. (Tiriba, 2005, p. 36)

Assim, apesar de haver uma consciencialização geral acerca dos problemas ambientais e dos cuidados a ter para a proteção e preservação do planeta, as vivências naturais já não parecem fazer parte do dia a dia dos humanos e não são consideradas fundamentais para a manutenção da vida. Sendo que, dado o modelo de desenvolvimento da nossa sociedade, não raras vezes, para as crianças, falta natureza e sobram máquinas, ecrãs e tecnologia.

Podemos, desta feita, inferir que o mundo, decorrente do processo de globalização, está em contante mutação, da qual a educação não se pode alhear impondo-se uma eventual reconceptualização da escola e de metodologias que fomentem hábitos saudáveis que possam ter sido subvalorizados pela azáfama do mundo laboral.

Segundo a literatura, brincar ainda não é muito valorizado pelas instituições como forma de aprendizagem, aludindo Bento (2016) e Santos (2010) ao sugerirem que brincar, ainda, é visto como forma de libertar energia e “esticar as pernas”. Não obstante, o desenvolvimento sustentável estabelece uma necessidade e uma prioridade para a ação humana na sociedade

em que vivemos, sendo que nesta ação a educação de infância poderá ter preponderante, se considerarmos as crianças, os cidadãos que, no futuro, poderão participar e influenciar, como nos sugerem Folque et al. (2017, p. 26) e Coelho el al. (2015).

Neste sentido, tem sido cada vez mais frequente a procura de metodologias que levem as crianças a aprender no campo ou na floresta, o que permite desta forma reforçar a ligação das crianças com a natureza. Na verdade, vários estudos sugerem que não existe melhor sala de aula do que a Natureza, destacando a necessidade do envolvimento das crianças no processo de criação de conhecimento e de transformação de práticas pedagógicas valorizadoras das potencialidades de espaço exterior.

A este propósito, Coelho et al. (2015) mobilizam os estudos apresentados por Chawla (1999), Wells e Lekies (2006), por reconhecerem que regulares experiências na Natureza podem promover, por um lado um sustentável consumo, por outro difundir conhecimentos inerentes à biodiversidade. E nestes pressupostos, justificar-se-á que as instituições de infância proporcionem essa relação entre a criança e a natureza, em conformidade com o reportado por Tiriba (2010) in Napoleão, 2019), para quem a educação deve assentar em três pilares: i) (re)ligar as crianças com a natureza; ii) (re)inventar os caminhos do conhecer e iii) dizer não ao consumismo e desperdício e, de certa forma, preconizados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, concretamente na Área de Conhecimento do Mundo que expressa a pertinência da educação ambiental.

O conceito de aulas ao ar livre nasceu na Escandinávia em meados do século passado e ganhou raízes pelo mundo fora. Esta metodologia consiste em levar as crianças, quer para o campo, quer para a floresta e permite que as aprendizagens a céu aberto estejam em contato permanente com a natureza, sem esquecer a individualidade de cada um e a importância de brincar. Este ambiente natural permite que as crianças assumam riscos, desenvolvam atitudes positivas e se tornem adultos confiantes, independentes e ativos.

O respeito pela individualidade e pelas caraterísticas de cada criança é um dos princípios desta metodologia, bem como o respeito pelo tempo de desenvolvimento natural de cada uma. As aprendizagens acontecem na cooperação e ligação com os outros no exterior.

Apesar das evidências que demonstram as potencialidades do contacto da criança com a natureza ainda existem fortes dificuldades na mudança de práticas e hábitos enraizados. Na aceção de Neto (2020):

> A análise que temos vindo a fazer ao longo de 48 anos de investigação permitiu-nos chegar a uma conclusão alarmante: por os adultos não lhes permitirem brincar e

> brincar em liberdade, as nossas crianças estão a tornar-se totós, verdadeiros analfabetos a nível motor. Impedidas de se movimentarem livremente na Natureza e em espaços abertos, em contato com o ar livre e os elementos naturais, sem lugar para a imaginação e a criatividade, as crianças de hoje estão cada vez mais tolhidas e presas por uma iliteracia motora gritante. (Neto, 2020, p.17).

Nesta linha de pensamento, cremos que urge a necessidade de (re)conectar as crianças à natureza, através de experiências emocionais e divertidas, por via da brincadeira. Mais, ao se assumir esta (re)conecção como um processo inspirador que trabalha competências sociais e emocionais, o pensamento criativo, a comunicação, a resiliência, a resolução de problemas, e no qual as atividades ao ar livre e em contato com a natureza podem ser construção de abrigos, jogos sensoriais e criativos, arte com objetos que o meio exterior oferece, tudo de forma orgânica e natural, uma vez que:

> libertar as crianças significa desenhar uma estratégia de desenvolvimento humano, baseada num modelo ecológico e sistémico, em que predomine a aprendizagem inteligente (curiosidade e felicidade), através de uma experiência mais humanista, naturalista, espontânea, lúdica, prazerosa e participativa no confronto com o risco nas situações quotidianas de vida. (Neto, 2020, p.33)

Face ao que foi dito anteriormente, parecem existir múltiplas vantagens que tornam esta pedagogia apelativa, relativamente à parte motora, o que se pode ganhar em termos de motricidade grossa e fina. Por exemplo, o facto de subirem às árvores, correrem, terem os pés na terra, apanharem chuva, permitirá às crianças que combatam a obesidade e ~~se~~ desenvolvam a linguagem, o vocabulário e a curiosidade natural. De resto, como pudemos aferir, a literatura científica comprova os benefícios do contato com a natureza, impactos de bem-estar e desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, as competências e capacidades inatas de experimentar e cooperar, na exploração e conhecimento do mundo à volta (Bento, 2016; Folque, 2017; Gomes, 2010; Coelho et al, 2015 e Neto, 2020).

No que concerne às consequências, da ausência ou reduzido contacto da criança com a natureza Barros (2018) identifica alguns dos problemas de saúde mais evidentes,

nomeadamente a obesidade, a hiperatividade, o défice de atenção, o desequilíbrio emocional, a baixa motricidade, a falta de equilíbrio, a agilidade e habilidade física, a miopia, a falta de vitamina D, o sedentarismo, os transtornos de ansiedade e o isolamento social.

Considerando que a natureza está do lado de fora, constata-se que as crianças já não brincam na natureza e quando brincam fazem-no de formas superficiais, em pequenos parques cercados, na praia bem próximo dos responsáveis, ou em espaços planos, reduzidos e sem possibilidade de se poderem confrontar com obstáculos como árvores, animais não domésticos, água e plantas. Todavia, dadas as potencialidades elencadas anteriormente, cremos que impera a necessidade de se repensar os modelos educativos, chamando a atenção para uma questão emergente: a natureza já não faz parte da infância. E como tivemos oportunidade de aferir na diferente literatura consultada, a possibilidade de as crianças contactarem com a natureza traduz-se numa magna oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem nos mais diversos domínios, justificando promover-se este contacto na infância, mais ainda.

2. Brincar ao livre: que possibilidades?

O modelo de desenvolvimento da sociedade tem alterado o modo como as crianças brincam e exploram o mundo, sendo que as crianças parecem viver numa "bolha de superproteção parental", em ambientes limpos e esterilizados, nos quais se antecipam eventuais riscos, proibindo-as, por exemplo, de correr livremente em espaços abertos, subir às árvores, andar de bicicleta e ter contacto com a natureza, como alude Neto (2020). Nesta linha de pensamento, um estudo internacional, realizado em 10 países incluindo Portugal pela Unilever em 2016, mobilizado por Neto (2020), revelou que os presos têm mais tempo livre fora das celas do que as crianças têm no seu dia a dia. Enquanto educadora e mãe, esta constatação coloca-nos as seguintes interpelações: como pode ser possível as crianças não terem direito a brincar ao ar livre?; Como as podemos impedir e/ou condicionar de contactar com os materiais que a Natureza oferece? E que efeitos e consequências esta privação pode ter no desenvolvimento das crianças?.

Segundo o estudo suprarreferido, em Portugal, sensivelmente 70% das crianças passam menos de 60 minutos ao ar livre. Igualmente constata que apenas 10,8% das crianças que frequentam instituições de infância brincam nos espaços exteriores durante os meses de inverno e que os bebés com menos de 1 ano apenas realizam, em média, duas saídas em

igual período. No mesmo estudo, 93% dos pais admite que o decréscimo do tempo para brincar ao ar livre pode afetar a capacidade de aprendizagem escolar dos seus filhos, pois como nos assevera Neto (2020), mais de metade das crianças (56%), passa uma hora ou menos, por dia, a brincar ao ar livre e 1 em cada 10 nunca tem essa oportunidade.

Ora, assumindo que conceito de brincar assenta, numa "autêntica escola de disciplina, que expõe e organiza emoções e afetos, num espaço de liberdade que a criança livremente aceita e exercita" (Monteiro & Delgado, 2014, p. 109), ter a possibilidade de brincar permitirá que a criança ao brincar crie situações imaginárias que se baseiem nas suas experiências reais, permitindo que através destes momentos construa os seus significados e compreenda o mundo que a rodeia, a partir das suas representações, isto é através das brincadeiras. Por conseguinte, dificultar este contacto inibirá a exercitação das competências antes descritas.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, concretamente os art.º 31 e 29, remete-nos para o direito de a criança brincar na Natureza, reconhecendo que a sua educação se deverá direcionar no sentido de a consciencializar para o respeito pelo meio ambiente. Convocar estes direitos de brincar ao ar livre são muito pertinentes, num momento em que se observa uma elevada falta de acesso ao espaço natural e ausência de sensibilidade da sociedade em relação aos eventuais benefícios que brincar na natureza poderão ter na saúde das crianças. A resiliência, a colaboração, a resolução de conflitos, a comunicação, o raciocínio, a capacidade de interação, a autorregulação, saem a ganhar com o contato com o mundo exterior.

Face ao que foi dito, Neto (2020) refere diversas variantes que contribuem para a perda do direito das crianças de brincar ao ar livre e na Natureza:

- Alteração dos estilos de vida familiar (uso do tempo e espaço habitacional, que se modificou substancialmente – prédios altos e sem espaços adjacentes);

- Deficiente planeamento urbano (efeitos nefastos de uma urbanização pouco amiga das crianças que não comtempla ruas caminháveis ou espaços verdes);

-Diminuição das independências de mobilidade (falta de segurança e espaços de circulação limitados ou inexistentes);

- Incremento das assimetrias sociais (desigualdades e condições de sobrevivência de certos segmentos populacionais);

- Aumento do tempo de uso de novas tecnologias de informação (tempo em frente ao ecrã e intoxicação digital);

- Aparecimento de mais violência e insegurança (surgimento de novos desajustamentos sociais e emocionais e de comportamentos negativos);

- Ausência de políticas de conservação e preservação da Natureza (distanciamento, redução de áreas naturais, incêndios florestais, poluição, etc.);

- Políticas educacionais demasiadamente reguladas e formatadas /perda de cidadania ativa e institucionalização da infância).

Ainda nesta linha de pensamento, e em sequência da falta de políticas que fomentem a brincadeira ao ar livre e gosto pela Natureza, um documento da Sociedade Brasileira de Pediatria e do Instituto Alana, do projeto Criança e Natureza, com o título "Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes" refere alguns benefícios do brincar ao ar livre:

- Controlo de doenças crónicas que se veem manifestando cada vez mais em idades mais precoces com uma verdadeira pandemia (diabetes tipo II, asma, obesidade) e prevenção nas fases precoces da vida da síndrome metabólica em associação com fatores de risco como excesso de peso, níveis elevados de glicemia, colesterol e pressão arterial, etc.;

- Diminuição do risco de dependências do álcool ou outras drogas;

- Desenvolvimento e favorecimento da dimensão neurológica, redução das desordens mentais (perturbação de défice de atenção com hiperatividade, capacidade de atenção, bem-estar mental, etc.) e psicomotoras (melhoramento de múltiplas linguagens e competências motoras, como a agilidade, o equilíbrio, a coordenação motora e os níveis de atividade física);

- Equilíbrio dos níveis de vitamina D, fundamental para o fortalecimento do sistema imunitário;

- Promoção do desenvolvimento da criatividade, autoconfiança, cooperação social, capacidades de iniciativa, resolução de problemas e tomadas de decisão;

- Redução dos estados de stress, tristeza, melancolia e fadiga;

- Melhoria das funções cognitivas;

- Favorecimento das capacidades de alcance e campo visual;

- Maior capacidade de aprendizagem na escola e integração familiar;

- Aquisição de valores éticos, sensibilidade artística, empatia, humildade, cooperação e sentimento de pertença.

No mesmo documento existe uma proposta de "Receita Verde", que em a funcionalidade de prescrição da Natureza para todos brincarem ao ar livre:

- Sugestões: brincar ao ar livre e explorar mais a Natureza à sua volta; fazer passeios ao ar livre e, sempre que possível, andar a pé ou de bicicleta; adotar hábitos saudáveis em alternativa ao uso de tecnologias digitais.

- Dosagem: Divertir-se na Natureza várias vezes ao dia; ingerir o conteúdo desta receita com muita água, sumos naturais e alimentos saudáveis.

- Advertências: se persistirem sintomas de desânimo, falta de curiosidade ou de amigos, reforçar as doses de brincadeira ao ar livre.

Nestes pressupostos, o conhecimento do mundo assenta essencialmente em três níveis:

- a cultura entendida como o conjunto de saberes e de conhecimentos;
- a sociedade e as suas solicitações sociais, os problemas que têm de ser enfrentados na vida contemporânea;
- o sujeito da aprendizagem e a forma como aprende, daí o relevo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Assim, e assumindo que é nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) que se regem as práticas dos Educadores de Infância, importa planificar a componente letiva e organizar o ambiente educativo e as áreas de conteúdo, privilegiando o contacto das crianças com a natureza de maneira a potenciar a continuidade e intencionalidade educativas através das brincadeiras, maximizando e tornando mais significativas as eventuais aprendizagens. Ou seja, as estratégias de operacionalização visam uma otimização da coerência dos conteúdos programáticos, tendo em conta que as situações vividas no dia a dia pelas crianças, são formas de desenvolvimento. Logo, devem ser exploradas pelos professores, uma vez que, as situações do quotidiano podem ser um reforço de interpretação e aprendizagem adequados às diferentes áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE (Silva; Marques; Mata & Rosa, 2016).

Nestes pressupostos, partilhamos da aceção de Filomena, et al. (2014 p.13) ao referir que as atitudes dos educadores deverão ser alvo de reflexão no que à abordagem de determinado conteúdo, diz respeito. Por exemplo, alguns referem gostar pouco de insetos e vermes, porque se correlacionam negativamente com a manipulação desses seres vivos quando trabalham com as crianças, revelando-se um obstáculo ao contacto das crianças com os mesmos.

Desta feita, cabe a cada Professor fazer a diferença no seu dia a dia e na vida das suas crianças, porque o trabalho que parece doloroso pode vir a dar frutos muito positivos futuramente, por um lado e permitirá um harmonioso e integral desenvolvimento das crianças, como de resto os diferentes documentos orientadores sugerem, por outro.

Se um Professor não proporcionar às crianças a oportunidade de experimentar, conhecer e descobrir, estamos a contribuir para que:

> as crianças do nosso tempo vivam prisioneiras no espaço e no tempo e sujeitas a dinâmicas impostas por modelos de gestão familiar, escolar, laboral, social e cultural. Há crianças sem infância, e não vivenciam as experiências próprias da sua idade e, deste modo, veem comprometida a aquisição de competências fundamentais ao sucesso na vida adulta. (Neto, 2021, p.18)

3. As Orientações Curriculares do Pré-Escolar e o Meio Exterior

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar "o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança que, ao brincar, têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais" (Silva et al., 2016, p. 27).

Não obstante, podemos apurar que as crianças têm cada vez menos oportunidades de contacto com o espaço exterior, assistindo-se à substituição do tempo de exploração e contacto com o ambiente natural, por momentos orientados pelo adulto, em espaços sociais condicionados e controlados (Vale, 2013).

Neste registo, contrariam-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al.,2016) ao enfatizarem que o espaço exterior é entendido como um prolongamento da sala, por isso é considerado "um espaço educativo", (p. 27), que possibilita a continuidade da ação educativa e uma diversidade de aprendizagens e desafios. As oportunidades de exploração são imensas, permitindo à criança ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e ter um contacto mais próximo com o meio envolvente.

É neste ambiente que se podem experimentar novas formas de interação com o meio e com os pares, sendo que poderá também superar-se ao nível motor, o que terá reflexos na sua saúde física e mental. De facto, a atividade física torna as crianças mais estáveis, consequentemente menos ansiosas, ajudando-as também a desenvolver a autoestima e a melhorar as suas competências sociais. Assim, vai-se ao encontro do plasmado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al.,2016), ao darem especial

destaque para a temática referente ao Conhecimento do mundo físico e natural, concretamente destacando-se as seguintes aprendizagens a promover:

- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas.
- Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles.
- Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.
- Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança.
- Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente (Silva et al., 2016, p. 91).

Ora, tendo em conta estas orientações e os estudos que nos demonstram a falta de contacto das crianças com a natureza permitimo-nos inferir que, de certa forma, os educadores estarão a condicionar a criança de explorar o mundo natural (contemplação, meditação, naturalidade, culto do silêncio, capacidade de observação, convivência, etc.), não respeitando este direito e liberdade que lhe assiste no seu processo de desenvolvimento integral.

Capítulo II – Enquadramento Empírico

Este segundo capítulo, tal como o título nos sugere, tem como foco o enquadramento metodológico. Especificamente, dá conta do desenho da investigação, justificando as opções metodológicas assumidas, tendo em conta o contexto e o público com quem se teve a possibilidade de trabalhar. Ou seja, pretende dar conta do caminho trilhado, de como e com quem se trilhou e que efeitos se produziram através da caminhada em apreço.

Para Sousa (2009), investigar sempre foi um enorme desafio para os profissionais, sobretudo para aqueles que atuam ao nível educativo. Essas investigações, muitas das vezes, surgem como formas de melhoria de espaços e recursos das escolas e por isso e para isso, a sua grande maioria, parte de problemas concretos diagnosticados, e têm como foco a sua mitigação e/ou resolução, assentado em procedimentos dinâmicos numa lógica da investigação ação ou similares.

Em todo o caso, o objetivo primordial da metodologia é, sempre, questionar e investigar, de forma a que seja possível compreender o que está subjacente a uma determinada questão. Pretende, assim, compreender o próprio processo em si, e não apenas os métodos utilizados (Coutinho, 2015). De facto, o processo integral permite uma visão mais integradora e holística da realidade que se pretende transformar e/ou compreender, justificando-se, desta feita, uma abordagem qualitativa por nos dar a possibilidade de evidenciar, explicitar e interpretar os significados que as crianças atribuem ao brincar, parecendo-nos coerente com o foco deste estudo.

Ora, se se avalia um estudo pela validade, confiabilidade e credibilidade dos dados, pela adequação do processo segundo qual a teoria é construída e pela fundamentação empírica utilizada (Gasque, 2007), pretendemos com este capítulo clarificar, contextualizar a consecução de todo o processo investigativo.

1. Opções Metodológicas e Procedimentos éticos

Atendendo à complexidade das ações e da particularidade do contexto e das crianças, entendemos que a simplificação da investigação em variáveis manipuláveis não se revelaria ajustada às especificidades. Impôs-se-nos, então, optar por uma abordagem qualitativa, por refletir uma visão holística da realidade que se investiga, integrando-a no contexto histórico, socioeconómico e cultural onde se desenvolve.

Aliás, como tão bem sugere Amado (2014), o cerne da investigação qualitativa é a compreensão dos significados, das crenças, opiniões, representações, perspetivas e conceções, que os indivíduos fomentam nas suas ações, relativamente aos outros e aos contextos. Isto é, "implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente, nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência" (Dezin & Lincoln, 2014, como referido por Amado, 2014, p.15).

A este propósito, Silva (2013) reforça que, nestas metodologias, o investigador arroga um papel preponderante e central, pois "deve aprender a usar a sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados recolhidos" (Godoy, 1995, p.62), visando traduzir, o mais fiel possível, as ações e experiências dos participantes (Craveiro, 2017).

Nestes pressupostos, os investigadores intentam realçar "a natureza socialmente construída da realidade e procuram respostas a questões em torno de como a experiência

social é criada e lhe é conferido um sentido" (Dezin & Lincoln, como referido em Amado, 2014, p.305).

Resende (2006) refere que a abordagem qualitativa é realizada num ambiente natural, sendo que a recolha de dados é executada no contexto onde os participantes experienciam o problema, privilegiando-se uma interação direta, na qual o investigador se assume como principal instrumento na recolha de dados. Igualmente esta investigação implica múltiplas fontes de palavras e imagens e a análise dos dados é indutiva, recursiva e interativa, o que implica uma dinâmica circular de progressiva abstração e de regresso aos dados (in Creswell, 2007).

Assim, a investigação qualitativa engloba vários métodos, sendo que as tomadas de decisões dependem do estudo, do contexto e do que o investigador consegue realizar, não existindo nenhum padrão (Godoy, 1995). Trata-se de um processo emergente, no qual o percurso se vai (re)construído, em conformidade com o seguimento da investigação (Silva, 2013). Isto é, o desenvolvimento da investigação é comparável a um funil, já que, no início, persistem focalizações amplas, que se vão adelgaçando e clarificando com o decorrer do processo, como nos sugere Silva (2013).

Face ao que foi dito, nesta investigação apoiamo-nos na abordagem de Mosaico, na medida em que nos pareceu a mais ajustada e coerente para se poder desenvolver a investigação ao ritmo das crianças. Trata-se de uma abordagem que agrega uma pluralidade de métodos passíveis de ouvir as crianças sobre as suas vidas, (Clark, 2005, p. 11). Ou seja, admite "dar-lhes voz" como autoras de significados idóneos, permitindo-nos auscultá-las, enquanto exploram os seus ambientes, como foi o caso, salvaguardando, todavia que todos os participantes foram devidamente informados e esclarecidos sobre as finalidades da investigação e condições precisas da sua participação, dando assim cumprimento aos requisitos éticos necessários. Ou seja, todas as crianças deram o seu Assentimento e a educadora o seu Consentimento Livre e Informado. Consideramos, por isso, as orientações consagradas na Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE) que orientam no sentido de que cabe ao/as investigador/as a responsabilidade de informar previamente os/as participantes sobre os seus direitos e, em caso de desistência, aceitar a decisão dos/das participantes dispondo-se a refletir conjuntamente sobre as razões dessa decisão (Carta Ética da SPCE, 2020, p. 12). No caso particular das crianças e atendendo às suas especificidades, toda a participação foi voluntária e ajustada aos ritmos de cada uma, ainda que, dada a reduzida autonomia e maturidade, orientássemos o processo, segundo os pressupostos pretendidos.

2. Abordagem Mosaico

A abordagem Mosaico, proposta por Clark e Moss (2005), constitui-se numa metodologia que permite ouvir as crianças, por agrupar um conjunto de ferramentas verbais e visuais com o intuito de revelar as suas perspetivas, a partir de materiais produzidos pelas próprias que adotam um papel de criadoras de significado e exploradoras do ambiente, isto é, as crianças assumem-se como fonte de conhecimento, pois são consideradas "especialistas" das suas próprias vidas.

A denominação "abordagem mosaico" foi eleita com o desígnio de expressar a junção de distintas peças/pedaços ou perspetivas, de maneira a construir uma imagem dos mundos das crianças, seja de forma individual como coletiva (Clark, 2005). Uma das perspetivas teóricas e práticas que influenciaram o desenvolvimento da abordagem mosaico foi a sociologia da infância, uma vez que defende a criança ativa. De igual forma, as técnicas de pedagogia participativa foram outra influência, bem como as perspetivas teóricas exploradas nas instituições pré-escolares Reggio Emília, defensoras de uma noção de criança competente. Isto é, como uma "criança rica", forte e eficaz, capaz de se expressar através das suas "cem linguagens" (Clark, 2005).

A abordagem mosaico engloba um conjunto de características, a saber: i)**multimétodo** - admite as diferentes vozes ou linguagens da criança**; ii) participativa** - entende as crianças como peritos e agentes das suas vidas; **iii) reflexiva** - abrange crianças, profissionais e pais para refletir sobre o significado, abordando a questão da identificação**; iiii)adaptável** - passível de aplicação numa diversidade de instituições e contextos de educação de infância; **iiiii) focada nas experiências de vida das crianças** - passível de ser usada para uma multiplicidade de fins relacionados com a vida das crianças; **iiiiii) incorporado na prática** - quadro de escuta que tem o potencial para ser usado como ferramenta de avaliação e ser integrada na prática educativa (Clark, Mcquail, & Moss, 2003).

Do desenvolvimento da abordagem mosaico, emergiram três questões fundamentais de como ouvir as crianças (Clark, 2003). A primeira recai na questão do poder e inclui um elemento de inversão de papéis para os adultos. As crianças participam como documentalistas, fotógrafos e comentadores, desempenhando um papel ativo, assumindo a liderança e dando significado ao que as rodeia. A segunda, a questão tem a tónica nas "cem línguas", pois as crianças expressam-se através de um conjunto de meios multissensoriais. A terceira questão incide na visibilidade ao salientar a importância da documentação, que se

constitui um poderoso instrumento/ferramenta para refletir as competências das crianças. Estas três questões demonstram a centralidade da criança no processo investigativo, no qual se lhe reconhece competência e direitos na construção de conhecimento.

A consecução desta abordagem envolve **três fases**, sendo que na primeira fase se reúnem as perspetivas das crianças, através da **recolha de materiais**; na segunda faz-se a **discussão e revisão do material**, reservando-se espaço para o diálogo, para a reflexão e interpretação, reunindo-se as diferentes peças de informação recolhida; na terceira fase **tomam-se as decisões** à cerca da continuidade e mudança (Clark et al.,2003).

Esta abordagem "pode fornecer informações valiosas sobre o ambiente das crianças, porque se baseia nas características que consideram importantes, portanto, pode levar a uma boa discussão sobre aspetos da sua vida que talvez não emergem tão facilmente em palavras" (Hart, 1997, como referido em Clark, 2005, p.49). Assim, o circuito da abordagem mosaico contempla a observação que se consubstancia numa crucial ferramenta para a compreensão das crianças, no que às suas necessidades e interesses, diz respeito; as entrevistas que se traduzem em espaços passíveis de integrar conversas formais com as crianças sobre as suas vidas; as *tours* que ocasionam uma ativa aproximação à escuta, pois possibilitam às crianças conduzirem o percurso e registarem-no através de fotografias, desenhos, vídeos e gravações, acerca dos lugares mais importantes; os mapas que agregam os diferentes materiais construídos pelas crianças, evidenciando as formas de registar e representar o percurso de cada uma, tendo em conta as suas experiências e a manta ou tapete mágico que se consubstanciam em espaços de reflexão e observação sobre os momentos mais significativos para as crianças, pois permitem comentar e observar catalisando para a discussão.

As diferentes ferramentas da abordagem constituem uma peça do mosaico e permitem implicar e envolver as crianças de maneira a que possam transmitir as suas opiniões e sentires face ao papel das brincadeiras ao ar livre nas aprendizagens do conhecimento do mundo. Ou seja, permitem incentivar as crianças a observarem, a perguntarem, a expressarem-se, a analisarem e implicarem-se na experimentação.

Neste seguimento, com base em questões orientadoras, encetou-se o processo investigativo realizando entrevistas informais às crianças, por forma a aferirmos se ***gostavam de brincar, onde gostavam de brincar; se gostavam de brincar ao ar livre; se o faziam com regularidade e se; eventualmente gostariam de o fazer com maior regularidade; se aprendiam ao brincar ao ar livre e o que aprendiam quando brincavam.*** Depois, incitamos as crianças a reparar nos vários espaços do Jardim de Infância e a identificarem aquele que considerassem como mais significativo para si, bem como a verbalizarem acerca a das suas

opções/impressões. Por fim, apelamos à representação gráfica, solicitando às crianças que efetuassem um desenho relativo às brincadeiras ao ar livre e eventuais aprendizagens que levam a acabo a brincar neste contexto. A análise dos dados recolhidos suportou-se na *Grounded Theory*[10], por se consubstanciar num método de análise comparativa e constante capaz de reagrupar os dados por categorias, das quais se podem retirar uma conclusão.

2.1 *Grounded Theory*

A *Grounded Theory* consiste numa metodologia que permite recorrer a um conjunto de procedimentos sistemáticos e rigorosos, de recolha e análise de dados que suportarão o desenvolvimento de uma teoria fundamentada (Fernandes, 2001). Na aceção deste autor, a singularidade desta abordagem centra-se na dimensão humana da sociedade, assim como nos significados e perspetivas que os indivíduos atribuem às suas experiências, ao seu contexto real (Fernandes, 2001).

Originalmente a *grounded theory* foi expandida pelos sociólogos Glaser e Strauss e a criação deste modelo de investigação decorreu do facto destes autores se mostrarem insatisfeitos com outros modelos existentes por não apresentarem uma relação com o processo de investigação, por um lado e por fazerem sobressair a falta de correspondência com a realidade estudada, por outro (Fernandes, 2001).

Assim, a emergência da *grounded theory* fundamenta-se no facto de evidenciar complexidade nos seus procedimentos, nomeadamente a análise dos resultados ser provisória por se tratar de uma metodologia emergente, bem como se centrar na construção de uma teoria, contrariamente a outras metodologias qualitativas que se centram na sua verificação (Fernandes, 2001).

2.1.1. Elementos da Grounded Theory

Corbin e Strauss (1990) referem que a *grounded theory* se constitui por três elementos: 1) os conceitos, 2) as categorias e 3) as hipóteses, sendo que os conceitos se traduzem, nesta perspetiva, como unidades básicas de análise. O foco não é, então, que as teorias se construam através dos acontecimentos observados ou relatados tal como se assomam, mas sim através da conceptualização dos dados. Ou seja, os acontecimentos, eventos ou incidentes são vistos como potenciais indicadores de fenómenos, levando à origem dos conceitos. Os incidentes identificados ao analisar os dados são nomeados pelo investigador

[10] Doravante designada de GT

que os agrupa e classifica. Por seu lado, “os conceitos que pertencem ao mesmo fenómeno, podem ser agrupados para formar categorias” (Corbin & Strauss, 1990 p.7), que se devem basear nos dados e “são as pedras angulares” para o desenvolvimento de uma teoria (Corbin & Strauss, 1990, p.7). As hipóteses são formuladas através das relações entre os conceitos e as categorias.

2.2. Problema e recolha de dados

No mesmo século que as crianças e adolescentes ganham destaque nos estudos e nas pesquisas científicas sobre infância e também nos seus direitos oficializados através de leis e convenções como a Convenção sobre os Direitos das crianças da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), as tecnologias e os processos de industrialização e desenvolvimento das cidades, afastam as crianças dos espaços públicos, da experimentação autónoma e do desenvolvimento da criatividade através do contacto e dos sentidos (Vicente, 2018).

Atualmente, numa ótica de sociedade ocidental as crianças têm sido levadas a uma infância muito especializada e distante das relações fora do contexto familiar e escolar. Espaços públicos e principalmente os espaços naturais, já não são a primeira opção para o divertimento e desenvolvimento de uma criança. O contacto com a natureza em muitos casos é sinónimo de caos, medo e perigo. Existe uma conexão direta entre as relações que as pessoas desenvolvem com a natureza no período da infância e os sentimentos de amor e compreensão a cerca dos processos de nascimento, crescimento e morte dos frutos da Terra, de forma que esta conexão leve ao sentimento de pertencimento ao mundo natural e as atitudes fundamentadas na sustentabilidade do planeta (Tiriba, 2018).

Na senda de (Fernandes, 2001), a definição do problema e das questões orientadoras da investigação, constitui o primeiro passo a ser realizado. Isto é, o investigador identifica uma ocorrência e/ou acontecimento com o objetivo de o compreender à luz dos sujeitos que o experienciam. Depois, definem-se os limites do fenómeno a estudar, formulando-se um conjunto de questões que permitam ao percurso de análise ser, concomitantemente flexível e profundo. A definição do problema e a formulação das questões não é estanque, evoluindo no decorrer da análise. Assim, a investigação inicia-se com base nas questões gerais e o problema da investigação emerge dos dados recolhidos (Fernandes, 2001). Por conseguinte, esta recolha de dados pode ser levada a cabo através de várias fontes, nomeadamente através da observação, da realização de entrevistas (conversas informais), da análise documental ou combinando-as entre si, como nos sugere Coelho (2004), indo ao encontro da

"especificidade do método da *grounded theory* que reside, no modo como os dados são recolhidos e analisados de forma simultânea", e que tem como "processos centrais da análise dos dados a codificação e a categorização", (Coelho, 2004, p. 232).

Face ao quer foi dito o problema a trabalhar/investigar foi construído através "das experiências vivenciadas pelos atores sociais (…), possibilitando interligar constructos teóricos, potencializando a expansão do conhecimento" (Dantas, Leite, & Stipp, 2009, p.2), tendo por base as perspetivas das crianças tal como preconizado pela *grounded theory*.

No que à questão-problema que despoletou esta investigação, quisemos compreender e aferir: *qual o papel das brincadeiras ao ar livre nas aprendizagens do conhecimento do mundo*. Isto é, desencadeamos a investigação a partir desta questão que depois organizamos nas três fases da abordagem já referidas (recolha de materiais, revisão do material e tomada de decisões), na medida em que, "o objetivo geral de uma investigação GT é o de construir teorias, ou esquemas conceptuais, que permitam a compreensão de um determinado fenómeno", (Coelho, 2004, p. 229).

2.3. Participantes/amostra

Corbin e Strauss (1990) concetualizam que a construção/definição da amostra se trata do processo relativo ao momento no qual se recolhem os dados e o investigador os analisa, para alicerçar a teoria decorrente. Assim, a constituição da amostra traduz-se numa orientação para o investigador direcionar o processo de recolha, organização e interpretação dos dados, com o objetivo de alcançar a sustentação teórica.

Os mesmos autores (1990) referem que a seleção da amostra é feita com base nas pessoas que podem ser substanciais para o progresso e evolução da teoria. É construída através das questões que vão surgindo, quando se considera que tem interesse para o fenómeno estudado.

Nesta linha de pensamento, o investigador abstrai-se do seu conhecimento, de forma a que a teoria possa surgir. Ou seja, para que esta não seja condicionada aos juízos e quadros conceptuais do investigador, este terá de estar recetivo ao imprevisto e à novidade (Gasque, 2007).

Para o efeito, os dados devem ser recolhidos e analisados de forma simultânea até atingir a chamada saturação teórica, pois segundo esta abordagem, enquanto não se alcança esta fase, não são encontrados mais dados relevantes, ou estes começam a ser repetitivos.

No que concerne ao presente estudo a amostra constitui-se por dezanove crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os cinco anos de idade, sendo dez raparigas e nove rapazes.

2.4. Objetivos e questões da investigação

Com a finalidade de traçar os limites da investigação, foram analisadas algumas noções, através da revisão da literatura efetuada, relativamente: ao significado de brincar, aos seus benefícios e formas de brincar (Smith, 2013; Samuelsson & Carlsson, 2008; Kernan, 2007).

Por conseguinte, a exploração destas noções auxiliou na elaboração das questões iniciais deste estudo e partindo dos pressupostos anteriores e compreendendo a importância do contacto das crianças com a natureza, assim como das suas eventuais potencialidades no desenvolvimento pleno de habilidades motoras, intelectuais, emocionais e criativas, propôs-se a questão geral de partida que norteou o presente trabalho de investigação:

✓ Qual o papel das brincadeiras ao ar livre nas aprendizagens do conhecimento do mundo?

Considerando que as crianças são competentes, capazes de demonstrar quais as suas perspetivas e que o brincar é das dimensões mais importantes da sua vida, este estudo debruçou-se sobre a exploração das conceções das crianças acerca do brincar, a partir das suas experiências, de maneira a se poder respondera os seguintes objetivos:

✓ Conhecer a perspetiva das crianças sobre o brincar;

✓ Saber onde as crianças gostam de brincar;

✓ Aferir as conceções prévias das crianças sobre a Natureza;

✓ Identificar as aprendizagens das crianças, após a implementação de uma sequência didática, assente na aprendizagem no exterior

Na sequência dos objetivos anteriormente elencados e, assumindo que crianças, ainda precisam do apoio dos adultos com os quais se relacionam, surgiram as seguintes questões iniciais:

✓ As crianças gostam de brincar?

✓ Onde as crianças gostam de brincar?

✓ As crianças gostam de brincar ao ar livre?

✓ As crianças gostariam de brincar com maior regularidade ao ar livre?

✓ As crianças aprendem ao brincar?

✓ O que aprendem as crianças ao brincar?

2.5. Análise dos dados

Na GT a análise e interpretação de dados constitui-se como o cerne da pesquisa qualitativa, com vista ao desenvolvimento de uma teoria. Para o efeito, a codificação refere-se aos procedimentos utilizados para analisar a informação recolhida (Gasque, 2007). Nesta abordagem, os procedimentos visam uma interpretação rigorosa dos dados, permitindo alguma criatividade na sua conceptualização.

A análise comparativa constante, igualmente expandida por Glaser e Strauss (Gasque, 2007), traduz-se no princípio central da GT, podendo ser assumida como uma deslocação contínua entre a construção do investigador e o regresso aos dados. Os autores enumeram os objetivos dos procedimentos de codificação, a saber: construir uma teoria, ao invés de a verificar; facilitar aos investigadores ferramentas de análise rigorosas para obter qualidade na pesquisa; ajudar os pesquisadores a lidar com as conceções prévias decorrentes do processo de pesquisa; potenciar uma robusta fundamentação e fortalecer a sensibilidade para a criação de uma teoria que representativa da realidade (Gasque, 2007).

Neste seguimento, importa considerar/integrar três procedimentos na análise dos dados dos memorandos: a **codificação aberta**; a **codificação axial** e a **codificação seletiva**, os quais se traduzem em distintas formas de tratar dados, ocorrendo por etapas distintas e temporalmente separadas (Corbin & Strauss, 1967). A **codificação aberta** é um processo analítico, no qual se podem identificar conceitos que se desenvolvem por referência às suas. Esta codificação ocorre através da análise, comparação, conceptualização e categorização os dados. Isto é, o investigador decompõe os dados em unidades de análise, questionando-se acerca das mesmas (Fernandes, 2001). De igual forma podem ser colocadas questões para classificar dados, de forma a buscar semelhanças (Strauss e Corbin, 1990), como por exemplo: “o que é isto? O que representa?”. Nesta codificação agrupam-se os conceitos em categorias (Strauss & Corbin, 1990) de maneira a se estabelecerem relações semelhantes entre si, ainda que provisoriamente, já que, não raras vezes, surgem conceitos que não são

exclusivos e integram-se em diferentes categorias. A categoria deve incorporar os conceitos mais, sendo que a categorização "assenta num questionamento constante dos dados, na concetualização das respostas encontradas, voltar atrás no sentido de detalhar as análises efetuadas e especificar as categorias construídas, questionando e verificando até à saturação deste processo (Fernandes & Maia, 2001, p.58). A **codificação axial** consiste no aperfeiçoamento e distinção das categorias construídas no processo anterior (codificação aberta). Ou seja, selecionam-se as categorias consideradas mais relevantes e colocam-se como fenómeno central, de maneira a poder relaciona-las com as restantes. A definição da estrutura hierárquica entre categorias dá suporte à teoria construída (Fernandes & Maia, 2001). Por fim, a codificação **seletiva,** tem como foco a integração das categorias a um nível mais abstrato, com o objetivo de se criar a categoria principal, em torno da qual as restantes categorias podem ser agrupadas e integradas. Isto é, observa-se a lista de categorias, avaliando-se aquela que poderá agregar todas as outras (Gasque, 2007).

As fases da GT acontecem simultânea e transversalmente durante todo o processo, permitindo que o investigador possa ir reajustando, pois, os procedimentos "não são mecânicos e automáticos", impondo-se uma aplicação flexível em conformidade com as circunstâncias, podendo, por isso, a sua ordem variar (Strauss & Corbin, 1990, como referido em Fernandes, 2001 p.63).

Neste estudo, o processo de recolha e análise foi concluído quando se atingiu a saturação das categorias, isto é, quando estas não acrescentaram "novidade" à investigação e se encontraram dados passiveis de as alterar.

Para se organizarem e apresentarem os dados, foram relidos todos os memorandos produzidos no decorrer do processo, excelentes recursos no que concerne à organização dos textos, pois na GT os memorandos concernem aos registos escritos das análises dos investigadores que expressam o pensamento sobre os dados e as relações entre os conceitos e, em conformidade com os objetivos, poderão apresentar diferentes formas. Ou seja, os memorandos "não são simplesmente sobre "ideias", estão abrangidos de formulação e revisão da teoria durante o processo de pesquisa" (Corbin & Strauss, 1990, p.21).

Capítulo III- Devolução dos dados

A enfase deste capítulo recai na devolução dos dados, ou seja, pretende dar conta dos dados recolhidos e da sua interpretação à luz dos objetivos, das especificidades da amostra e do quadro concetual enquadrador.

1. Análise e apresentação dos dados

Decorrente da aplicação das diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, que, conforme já referimos, privilegiaram dar voz às crianças, obtivemos resultados que vamos apresentar e analisar. Ou seja, ao apoiarmo-nos na abordagem mosaico, viabilizou-nos colocar as crianças no centro da investigação, dando-lhes o poder e a oportunidade de decidirem como, quando e o que pretendiam partilhar, ressalvando, todavia, a necessidade de, dadas as especificidades, as orientarmos neste processo de maneira a podermos ir ao encontro dos pressupostos da investigação que nos propusemos realizar.

Assim, para melhor compreendermos o processo de apresentação e análise dos dados, relembramos a morfologia da investigação, conforme sistematizamos de seguida:

Tabela 7 – Morfologia da Investigação

Proposta de investigação: Compreender o Papel *das Brincadeiras ao Ar Livre nas Aprendizagens do Conhecimento do Mundo*	
Paradigma de Investigação Qualitativo	
Abordagem Mosaico	
Para quê?	**Como?**

✓ OB1- Conhecer a perspetiva das crianças sobre o brincar; ✓ OBJ2 -Saber onde as crianças gostam de brincar; ✓ OBJ3 - Aferir as conceções prévias das crianças sobre a Natureza; ✓ OBJ4 - Identificar as aprendizagens das crianças, após a implementação de uma sequência didática, assente na aprendizagem no exterior	**Observações em sala** ***Tours* feitas com as crianças** **Entrevistas com as crianças** **Representações gráficas realizadas pelas crianças** **Sequências didáticas realizadas com as crianças** **Análise com base na** *grounded theory* **Perceção das crianças** **Interpretação dos dados – Teoria**

Fonte: Elaboração própria

As crianças facultaram-nos as suas perceções face ao brincar, permitindo-nos compreender de como encaram e entendem as brincadeiras, estruturadas ou não estruturadas, ao ar livre ou dentro da sala, na medida em que o foco desta investigação era perceber o papel das brincadeiras ao ar livre nas aprendizagens, em geral e do conhecimento do meio, em particular.

Estas perceções foram reunidas, transversalmente de diferentes fontes, assumindo as crianças como sujeitos centrais desta investigação. Na análise da informação intentamos responder às seis categorias elencadas, conforme se pode confirmar no Apêndice Nr. º 10**,** relativo à Síntese Analítica dos Dados, que se estruturou conforme grelha analítica abaixo apresentada:

Tabela 8 - Grelha Analítica dos dados

Grelha Analítica dos Dados			
Categorias Análise	Observação Tours Representações Gráficas	Entrevistas	Sequências Didáticas
✓ Perceção das crianças sobre brincar			

✓ Lugares eleitos pelas crianças para brincar			
✓ Brincadeiras ao ar livre			
✓ Tempo das brincadeiras ao livre			
✓ Relação do brincar com aprender			
✓ Aprendizagens feitas pelas crianças			

Fonte: Elaboração Própria

1.1. Observações em sala

As duas primeiras semanas de estágio em contexto jardim de infância foram uma privilegiada fase de reconhecimento, pois tivemos a oportunidade de aceder a informação que de oura forma não seria possível, uma vez que o ato de observar "tem como objetivo principal dotar o professor estagiário das capacidades de observação, reflexão e análise crítica, que faz parte do processo de formação e é indispensável para a evolução, tanto profissional como pessoal" (Gonçalves & Silva, 2013, p. 3).

Desta forma com esta observação tomamos conhecimento da sala de atividades, das crianças, da educadora e das suas práticas. Também se conseguiu ficar com a noção de como o espaço e o tempo educativos eram utilizados. Tivemos o cuidado de observar o grupo de crianças como um todo, as relações que tinham entre elas e com os adultos e até mesmo tentar perceber como eram individualmente, fosse no âmbito das atividades estruturadas ou não estruturadas. Assim,

> Neste sentido, a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda

essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. (Silva et al., 2016, p.11).

Pudemos aferir, através da observação, que a educadora orienta as suas práticas nos diferentes normativos, concretamente na lei-quadro da educação pré-escolar - Diário da República - nº 178/97, II série; nas "Orientações Curriculares para o Pré-escolar"; nas indicações para "Planear e avaliar na educação pré-escolar", no Projeto Educativo do Agrupamento que o Jardim de Infância integra e inspirando-se na matriz do Movimento da Escola Moderna.

As práticas pedagógicas inspiradas no Movimento da Escola Moderna, chamaram-me à atenção, uma vez que este modelo pedagógico promove a participação democrática dos alunos, implicando-os e responsabilizando-os na sua própria aprendizagem, tendo em vista uma educação integral e inclusiva.

Decorrente da observação levada a cabo, e atendendo que se trata de um modelo pedagógico, ressaltam três finalidades formativas interdependentes: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura, conseguimos concluir que havia, da parte das crianças, recetividade para as brincadeiras, fossem elas livres ou estruturadas. Percebemos, também, que todas estavam familiarizados com as brincadeiras ao ar livre, movimentando-se facilmente nos espaços, demonstrando conhecer as regras dos jogos que realizavam. Não obstante, demonstravam também uma motivação positiva quando brincavam em contexto de sala, ou seja, o grupo gostava muito de brincar, independentemente de ser dentro ou fora da sala.

Da análise das grelhas de observação individualizada (Apêndice 1), apuramos que todas as crianças demonstravam alegria e satisfação ao brincar, tanto quando brincavam em grupo como quando brincavam sozinhas. De resto, resultante das diferentes brincadeiras, a educadora ia trabalhando com as crianças competências transversais, como a mobilidade, as relações interpessoais e particularmente questões inerentes ao conhecimento do mundo. Por exemplo, as crianças percebiam se estava muito frio ou calor, se chovia e quais as condições climatéricas favoráveis às brincadeiras ao ar livre. Similarmente conheciam e nomeavam as estações do ano, vários tipos de vegetação (árvores, flores, arbustos), assim como algumas aves e outros seres vivos como as joaninhas, as lagartixas, as formigas, as aranhas, os gafanhotos, Etc. Quando brincavam ao ar livre, espontaneamente colocavam os respetivos

chapéus e/ou vestiam os casacos e no final sacudiam o calçado, colocavam tudo no sítio e lavavam as mãos antes de manusear materiais e/ou brinquedos em sala.

Estes comportamentos foram observados sistemática e recorrentemente, durante as primeiras duas semanas, ocorrendo com frequência em todas as crianças, tendo continuado a ocorrer durante todo o tempo que se esteve em contacto com as crianças. Aliás das dezanove (19) crianças observadas, 19 demonstraram gostar muito de brincar.

1.1.1. Tours

As *tours* revelaram-se momentos férteis para a recolha e complementaridade da observação das crianças, com particular foco e destaque para quando estavam ao ar livre. As *tours* permitiram que as crianças pudessem percorrer os diferentes espaços exteriores, explorando-os lúdica e pedagogicamente.

Com esta estratégia apurámos que as crianças gostavam de circular pelos espaços, fosse livre ou estruturadamente, que à medida que circulavam iam comentando os sítios que mais gostavam, indicando as razões. Também foi interessante apurar que, quando algum colega ficava para trás, ou precisava de ajuda, logo demonstravam solicitude em ajudar, por um lado e que quando viam ou ouviam algo que os chamasse à atenção, logo questionavam se não soubessem o que era, ou explicavam e ficavam a contemplar se conheciam, por outro.

De igual forma, foi percetível perceber que todos se movimentavam sem segredos pelos espaços, facto demonstrador da sua utilização com alguma regularidade. Conquanto, sempre que convocados a regressarem à sala, tentavam perseverantemente retardar o momento, facto demonstrador de que gostariam de ter mais tempo para explorar e fruir dos espaços ao ar livre e tudo o que estes têm para oferecer com evidenciam as palavras das crianças: *"só mais um bocadinho"* (M16)*, "já?!"* (M13) e *"cá fora está tão bom"* (M3). Convém ressalvar, que será muito, dado o carácter entusiasta que todos demonstravam no decorrer das *tours* que, segundo a aceção das crianças deveriam acontecer com maior assiduidade.

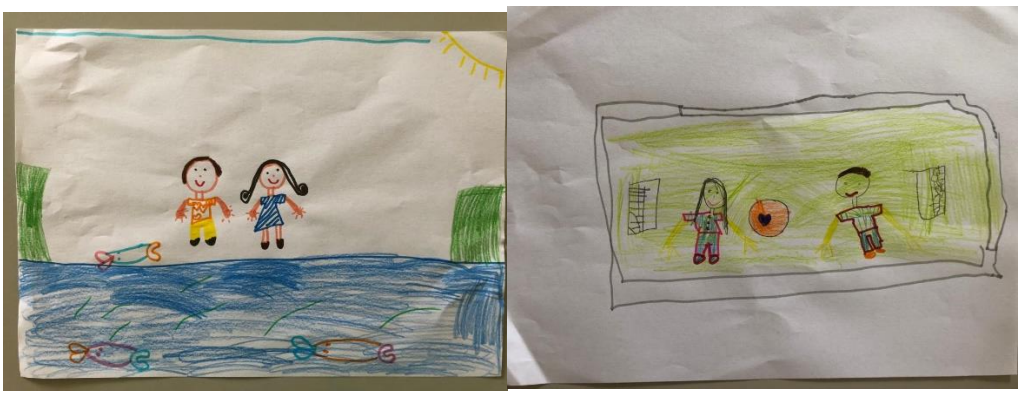
Não obstante, e ainda que o trabalho pedagógico levado a cabo pela educadora implique e convoque as crianças à agência, pareceu-nos que, há, ainda uma nítida separação dos tempos de brincar e trabalhar/aprender, apesar de nos parecer que as aprendizagens mostram ocorrer em todos os tempos.

1.1.2. Representações gráficas realizadas pelas crianças

Através das representações gráficas produzidas, quisemos reforçar a voz das crianças a identificarem os locais que preferiam para brincar. De referir que nenhuma criança identificou a manta ou outro espaço/canto da sala. Todas destacaram espaços ao ar livre sendo, quase consensual, que todas mais-queriam o local do escorrega, pois das dezanove (19) crianças apenas duas (2) elegeram o pequeno campo de relva sintética com duas pequenas balizas, tendo o restantes dezassete (17) escolhido o escorrega, declarando que além de poderem escorregar, também podiam jogar à caçada e correr sem se aleijar, caso caíssem, devido à proteção existente no chão. Também pareceu pesar na escolha deste espaço, o facto de ser uma zona mais limpa e correram menos riscos de se sujarem e estragarem a roupa, pois não queriam que ralhassem com eles, apontaram algumas das crianças: "eu adoro o escorrega" (M5), "o escorrega não aleija" (M9), "no escorrega não me sujo" (M7), "*mais limpo e assim não sujo as sapatilhas"* (M16)*, "não sujo as calças"* (M13)*, "não me sujo e a professora não me ralha*" (M3).

As imagens seguintes personificam os espaços eleitos pelas crianças nas suas representações gráficas.

Figura 3 - Produções gráficas produzidas pelas crianças



Fonte: Representações gráficas produzidas pelas crianças

1.2. Entrevistas com as crianças

Da análise das entrevistas, apuramos a perceção das crianças nas seguintes categorias: *Lugares eleitos pelas crianças para brincar*; *Brincadeiras ao ar livre*; *Tempo das*

brincadeiras ao livre; *Relação do brincar com aprender* e *Aprendizagens feitas pelas crianças*, destacando-se, desde logo, que as crianças foram consensuais ao frisar que gostavam muito de brincar como demonstram os seguintes segmentos de texto: "*adoro*"(M1), "*gosto muito*"(M19), "*é muito bom*"(M14), "*claro que sim*"(M1) e "*é melhor brincar que aprender*"(M2). Ou seja, todas gostam de brincar independentemente do lugar onde as brincadeiras acontecem. Ainda assim, os lugares mais destacados e eleitos, pelas crianças, para poderem brincar foram de facto ao ar livre, ainda que também tenham manifestado que raras vezes isso acontece e que gostariam que pudesse ocorrer com maior regularidade, como se reflete nos seguintes segmentos de texto: "g*ostava de estar mais tempo*" (M5), "*gosto muito, mas a professora chama para entrar*" (M11), "*é muito bom estar cá fora*" (M14), "*claro que sim, mas não podemos*" (M7), "*gostava de brincar cá fora todos os dias*" (M8) e "*é melhor brincar cá fora*" (M2).

Da análise às entrevistas destacamos, ainda as potencialidades do brincar ao ar livre nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na medida em que nos seus discursos transpareciam aprendizagens levadas a cabo no decorrer das brincadeiras que faziam ao ar livre, concretamente: *"aprendo a correr"* (M6*), "gosto muito de ver os passarinhos, há de muitas cores e cantam bem*" (M9), *"é muito bom ver o sol e o calor"* (M4), "corro e ajudo a Kika a saltar" (M1) e "aprendi a jogar ao apanhar" (M1).

2. Sequências didáticas realizadas com as crianças

Decorrente da aplicação das diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, que, conforme já referimos, centralizaram a criança no processo de investigação, permitiram compreender e aferir as perceções das crianças face ao brincar, emergiu a necessidade da criação de percursos de ensino e aprendizagem referentes à área do Conhecimento do Mundo. Pois, como é sabido há na criança uma curiosidade natural de saber aliada ao desejo de compreender porquê.

Assim, a partir das brincadeiras, e das sequências didáticas efetuadas com as crianças cremos ter fundamentado a sua curiosidade, através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conheciam, bem como suscitar-lhes a curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender através do contacto com novas situações.

Igualmente pudemos encorajar as crianças a construir as suas teorias e conhecimentos acerca do mundo que as rodeia, sensibilizando-as às diversas ciências naturais e sociais, abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas.

Assim, através das sequências didáticas, abaixo analisadas e apresentadas, as crianças tiveram a possibilidade de estruturar e representar a sua compreensão do mundo, recorrendo a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas) de forma lúdica/pedagógica.

Ressalvamos que o processo de execução das diferentes sequências didáticas foi sempre monitorizado para que pudéssemos ir reajustando às especificidades e eventuais necessidades decorrentes da prática. Para complementar, avaliamos cada sequência através da grelha de avaliação de atividades, o que nos ajudou a compreender o grau de satisfação dos participantes (Apêndice 8).

2.1. **"Primavera"** **[apêndice 4]**

A escolha da primeira sequência denominou-se "Primavera", uma vez que coincidiu com o início dessa estação do ano, com a comemoração do dia da árvore e o final de uma *tour* realizada no espaço exterior. Foi pensada, tendo em conta as orientações curriculares para a educação pré-escolar, tendo sido exploradas diversas áreas de conteúdo, tais como a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação com enfase no subdomínio das artes visuais e o domínio da matemática e, ainda a área do conhecimento do mundo.

Com a consecução desta sequência didática, pudemos envolver o grupo de crianças no conhecimento de diferentes saberes e curiosidades, uma vez que era pretendido que a criança não soubesse só o que lhe era transmitido, mas sobretudo que compreendesse e estivesse em sintonia e em empatia com o que a rodeava. Pois,

> As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas. (Silva et al.,2016, p.5).

A atividade teve início no período da manhã, com a entrada das crianças na sala, onde todo o material já estava disposto, começando-se por explicar o que iríamos trabalhar e, concomitantemente, dispondo o material para o grupo o visualizar. Conseguimos articular com a *tour q*ue se tinha feito no dia anterior, explorando questões que tinham emergido, por exemplo relativamente ao sol que se fazia sentir, quando estivemos no exterior.

No âmbito desta atividade, tivemos a oportunidade de ler a história "*A Árvore Generosa*" da qual as crianças gostaram muito, apesar de nem sempre estarem atentas, pois interrompiam muitas vezes para brincar, falarem das características da árvore e referirem, por exemplo, que "*a árvore generosa era fixe para trepar*" (M7).

Neste seguimento, apuramos que as crianças demonstraram muita distração e dificuldade de concentração, levando-nos a concluir que, mesmo nas atividades mais estruturadas, se deve reservar algum tempo mais lúdico, ou então recorrer a técnicas mais interativas para que se antecipem pequenos problemas de disciplina, como de resto aconteceram.

As dificuldades sentidas permitiram-nos pensar na segunda sequência didática, a trabalhar com o grupo na oportunidade seguinte, assumindo-se, assim, que:

> Planificar é identificar o problema para modifica-lo e alcançar melhores resultados num futuro próximo, avaliar o contexto no qual atua, avaliar os recursos de que dispõe e decidir sobre as melhores alternativas de como mobilizar e direcionar estes recursos, para que instituições consigam alcançar os seus objetivos, de forma racional. É um meio para, não é um fim em si mesmo. A planificação emerge assim como uma prática sistematizada, que confere maior eficácia às atividades educacionais para que seja possível alcançar as metas propostas, bem como, repensar sobre os objetivos não atingidos. (Moitas, 2013, pp. 23-24)

Em todo o caso, entendemos que a realização da primeira sequência foi positiva, pois os aspetos mais negativos foram encarados como oportunidades de melhoria e crescimento, por um lado e permitiram, de igual forma, promover trabalhar áreas de conteúdo transversais, respeitando o desejo e a curiosidade das crianças em saber de forma interdisciplinar, por outro.

Em suma, cremos que a

> […] a Interdisciplinaridade, cujo conceito remete para uma aprendizagem transversal, fruto do cruzamento de conteúdos, não é de todo um agente para a criação de uma única disciplina do Saber, mas sim um fator de desenvolvimento de raciocínio, admitindo que as aprendizagens integradoras operam também no campo específico. Neste sentido, […] a aprendizagem interdisciplinar abarca conhecimentos científicos mais vastos que possibilita ao aluno relacionar aprendizagens. (Lopes, 2014 p.32)

2.2. **"As nossas regras"** **[Apêndice 5]**

"Cada criança tem uma identidade única e singular,
tendo necessidades, interesses e capacidades próprias."
(Silva; Marques; Mata & Rosa, 2016, p. 12)

Tal como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as crianças são consideradas seres individuais e, por essa razão, necessitam de ser ouvidas e acompanhadas, tendo em conta as caraterísticas que as definem.

Assim, considerando que as crianças devem ser capazes de participar no seu processo de aprendizagem e ter a responsabilidade de participar na tomada de algumas decisões, acerca das suas rotinas, no momento de planificar, assumimos que "planear com as crianças individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem (Silva et al.,2016, p.12).

Ao realizarmos esta sequência didática, consideramos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as áreas de conteúdo nelas contempladas, tais como a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente trabalhando o Domínio da Matemática e o Domínio da Expressão e Comunicação e, por fim a Área do Conhecimento do Mundo. E, neste sentido, trabalhamos as nossa regras, de maneira a que todos e todas pudessem ser ouvidos e, em conjunto, se fizessem escolhas e se assumissem compromissos.

Apuramos que, de uma maneira geral, a atividade decorreu conforme esperado, ressalvando-se, todavia, que este tipo de atividades carece de continuidade para surtir efeitos. Isto é, há escolhas que podem ser melhoradas e adequadas à prática e ao contexto e que constituem um conjunto de elementos favoráveis a ser objeto de reflexão, num momento posterior à intervenção e com o afastamento necessário para que tal seja possível. Um dos aspetos a melhorar prende-se com o facto de, eventualmente, deixar as crianças decidirem de forma individual e livre o lugar onde se querem sentar na hora da realização de qualquer tarefa, não se impondo a sua distribuição, potenciando-se maior implicação.

Na consecução da sequência didática, em apreço, permitiu-se que as crianças se sentassem livremente o que, de certa forma, potenciou o trabalho colaborativo, ainda que no momento da escolha se denotasse uma clara divisão entre rapazes e raparigas, sendo o grupo dos rapazes mais barulhento.

A aprendizagem cooperativa tem um papel essencial na formação das crianças de tenra idade e permite um excelente desenvolvimento e consolidação do processo de ensino e aprendizagem. Silva et al. Referem que "Alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras". (p. 25).

No decorrer desta atividade, foi notório que as crianças tinham noção dos tempos que consideravam ser de brincar e de aprender/trabalhar, o que permitiu torná-la exequível sem grandes distrações, salvo quando se permitiu a escolha dos lugares para se sentarem, levando (M17) a referir "*não vamos trabalhar?*", levando-nos a concluir que os tempos estão "demasiadamente" demarcados.

2.3. **"O planeta é um amigo"** **[Apêndice 6]**

Na sequência de uma brincadeira no exterior, em que se abordou a questão da caça os gambuzinos, pareceu-nos oportuno partir deste apontamento para se explorar a temática ambiental. Para isso, selecionou-se o livro a "Rã dos 3 olhos" de Olga Dios, que se apresentou às crianças com questões de partida: De que se trata esta história? O que fará esta rã de especial? De espécie animal é a rã? É um animal vertebrado ou invertebrado? Que meio vive?. Trabalharam-se:

> alguns conteúdos relativos à biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu habitat e costumes, de plantas, etc.) e ainda à física e à química (luz, ar, água, etc.) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área. (Silva et al., 2016, p.91).

Com a leitura deste livro, conseguimos captar a atenção das crianças. Talvez a tentativa de dramatizar a história as tenha motivado para ouvirem o conteúdo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, que segundo as OCEPE:

> tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes. Não se pode, no entanto, esquecer que o português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar. O respeito pelas línguas e culturas das crianças, além de ser uma forma de educação intercultural, leva a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros. (Silva et al.,2016, p.62)

Concluímos, também, que ter partido de algo mais lúdico potenciou maior atenção e sensibilidade para as questões relacionadas com o ambiente, pois relataram na integra a história, permitindo-nos, neste seguimento, explorar questões inerentes à sensibilização ambiental, questionando-os, relativamente à cor e pertinência de cada ecoponto. Refletiu-se sobre a questão do consumismo e para a necessidade de nos sensibilizarmos para a reutilização dos materiais, reforçando que, no decorrer de todas as atividades, apenas recorremos à utilização de materiais reutilizáveis, por exemplo: jornais, embalagens de cereais e sacos usados. Finalizou-se a sequência didática com um momento de reflexão, do qual resultou a vontade de participarem no projeto Eco – Escolas, através de um jogo de personagens que iriam criar para sensibilizarem para as questões anteriormente referidas.

2.4. **“O monstro das cores”** **[Apêndice 7]**

Numa tentativa de se dar seguimento ao fio condutor das atividades anteriores tentamos explorar os sentimentos e as emoções com as crianças, dando-se enfase ao preconizado nas

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar no que ao trabalho cooperado entre as crianças, diz respeito, pois:

> o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. (Silva et al., 2016, p. 25)

A atividade consistiu na exploração do livro "O Monstro das Cores" por todas as crianças, exploração essa que consistiu na leitura da obra com a colaboração ativa de algumas crianças.

A partilha e a cooperação entre crianças de idades diferentes podem revelar ser um excelente mecanismo de desenvolvimento de aprendizagens significativas que potenciam o processo de ensino e aprendizagem de cada um e o envolvimento de crianças de faixas etárias diferentes na realização de uma mesma atividade permite que cada um seja responsável pelas suas aprendizagens, mas também cooperem ativamente nas aprendizagens dos seus pares. Ou seja,

> trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar. (Silva et al.,2016, p. 25)

Globalmente, a atividade decorreu de uma forma bastante positiva, sendo apenas de ressalvar que a falta de tempo levou que a exploração da obra bem como as atividades realizadas tivessem de decorrer num período de tempo bastante limitado e não pudessem ser sempre exploradas da forma mais desejada.

Ainda assim, permitiu-nos explorar algumas das emoções plasmadas no livro e tentar reproduzi-las uns com os outros, complementando-as com desenhos que as crianças fizeram

ao ar livre. Fazer os desenhos no exterior foi encarado pelas crianças como muito positivo, pois pareceu-nos que quando estão no exterior não têm o hábito de fazer atividades mais estruturadas. Pudemos, de igual forma, refletir o processo com as crianças concluindo que a consecução desta atividade teve efeitos positivos nas crianças, que de forma cooperativa se implicaram e ajudaram na consecução da mesma. Ressalvamos, todavia, que, dadas as especificidades do grupo, as atividades foram tanto mais apreciadas quanto o carácter lúdico que as envolvia.

3. Interpretação dos dados

Neste ponto, tentar-se-á sintetizar a reflexão interpretativa às perceções das crianças, acerca da forma como concetualizam o brincar, intentando-se compreender o papel do brincar ao ar livre nas aprendizagens sobre o conhecimento do mundo.

A primeira leitura é que as crianças outorgam ao brincar ao ar livre um grande ónus, levando-nos a questionar porque não acontece com maior regularidade. Mais ainda, porque além de as crianças demonstrarem essa vontade, também a literatura nos demonstra os efeitos, permitindo-nos interpretar que o brincar se pode associar desde logo ao desenvolvimento motor por dar a possibilidade de as crianças se movimentarem e explorarem o seu corpo. Aliás, segundo, (Kernan, 2007), esta dimensão parece tratar-se daquela que mais interessa às crianças, por lhes permitir que sejam ativas, corram, saltem, estando em constante deslocação, permitindo, assim, que habilidades motoras finas e grosseiras sejam praticadas.

No decorrer das *Tours*, percebemos que além da satisfação de estarem ao ar livre, as crianças, também aproveitavam todas as oportunidades para brincar umas com as outras, com pequenas pedras e paus que iam recolhendo, destacando-se a preocupação que tinham umas com as outras a superar alguma pequena dificuldade.

Na perspetiva das crianças, concluímos que brincar lhes permite agir livremente, superando-se nas pequenas dificuldades que se lhe defrontam, favorecendo-lhes, desta feita, a autoestima. Ou seja, no momento das brincadeiras, as crianças adotam papéis de liderança, sendo responsáveis pelo que fazem, enquanto brincam, controlando e gerindo o momento de acordo com as suas vontades, autonomizando-se nas escolhas, por exemplo com quem brincam, onde se escondem (no caso de jogarem às escondidas).

As brincadeiras como “a apanhada” e as “escondidas” eram muito apreciadas pelo grupo, ainda que nem sempre conseguissem executá-las cumprindo as regras inerentes às

mesmas, indo ao encontro da aceção de Magnani (2012) ao sugerir que o brincar segundo regras "atinge o seu apogeu aos 7 anos de idade, permanecendo por toda a vida. Tais brincadeiras supõem relações sociais ou interindividuais, pois exige a obrigação do cumprimento das regras impostas pelo grupo e a sua violação ocasiona o seu fim" (p.4).

As crianças eram desafiadas a explorar a sua criatividade, potenciando-se, assim a criação de formas de brincar que não incluíam materiais, corroborando a ideia de que "brincar sem brinquedos" estimula a criatividade das crianças, que através das brincadeiras desenvolviam competências de negociação, mediação, respeito e cooperação, já que todos os intervenientes deveriam concordar com as brincadeiras, tomando, desta feita, todas as decisões necessárias, levando-nos a concluir que as crianças do pré-escolar foram capazes de refletir e decidir em conformidade "contribuindo para o desenvolvimento da observação, comparação e de valores como o respeito, a cooperação e a justiça" (Magnani, 2012, p.5).

Nos espaços exteriores, salvo o campo de futebol, o escorrega e os baloiços não tinham outros materiais para as crianças poderem brincar o que não as impedia de, mesmo assim, com o que dispunham, apelarem à criatividade. Foi possível vê-las a simularem construções e, de certa forma, a reinterpretarem a realidade circundante, através da dramatização, isto é, do faz de conta.

Nesta linha de pensamento, podemos concluir que brincar "envolve fingir que um objeto ou ação é algo mais do que aquilo que realmente é" (Kerman, 2007 p.18), avocando outra significação que não a mais obvia e imediata. Nestas brincadeiras, as crianças podem adotar uma multiplicidade de papéis, socorrendo-se, inclusive de objetos e/ou caracterizações, que coadjuvem a retratar esses papéis. Para o efeito, criam narrativas nas quais interpretam, manipulam, inventam, simulam e criam as realidades que imaginaram.

Ou seja, através das perceções das crianças apuramos que brincar ao ar livre lhes estimula a criatividade, já que, não raras vezes, os brinquedos eram criados e reinventados a partir de recursos encontrados durante a brincadeira. Por exemplo, um galho virava espada, a folha um pequeno barco, a flor um enfeite para cabeça, uma poça uma lagoa encantada, etc, demonstrando, assim, que brincar é fundamental para as crianças, visto que lhes permite estabelecer uma ligação entre o mundo imaginário e o mundo real, sendo que brincar ao faz de conta e as brincadeiras livres e espontâneas são centrais no bem-estar emocional (Ginsburg, 2007, como aludido em Rodrigues & Galvão, 2014).

Face ao que foi dito, pudemos verificar que as crianças participantes neste estudo puderam, através das brincadeiras, criar significados e (re)interpretam a realidade, pois tiveram a possibilidade de se apropriarem dos elementos do contexto para lhes atribuir novos

significados. Quisemos também, através das sequências didáticas, trazer elementos do exterior para potenciar a ligação com o mesmo quando tinham oportunidade de estar nesse contexto, já que assumimos que a criança convive com o meio natural e desenvolve afinidade em relação à natureza aprecia e zela pelo mundo à sua volta porque o respeita e o reconhece como seu ambiente de pertencimento. (The Journal of Developmental Processes, 2009), indo ao encontro das OCEPE quando referem que o conhecimento do mundo implica o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e na a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, demonstrando-se, por conseguinte, a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social (Silva et al., 2016).

Ora, do tratamento de dados apuramos que, enquanto brincam, as crianças compreendem o mundo que as rodeia, pois interagem e exploram os espaços, objetos e materiais, corroborando os pressupostos das OCEPE ao referir que decorrente das suas explorações, as crianças vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente. Ou seja, paulatinamente vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações o podem influenciar (Silva et al., 2016).

Percebemos, também que a brincadeira social, a primeira forma de brincar observada nas crianças segundo Smith (2013), potencia a comunicação e a interação com os pares. Pois, uns com os outros é mais fácil expressar as vontades, receios e opiniões, além de se consubstanciar num momento de convívio onde aprendem a respeitar-se, como de resto, se verificou nos diferentes dados recolhidos. Neste processo, importa criar condições propícias, um ambiente rico e estimulante capaz de implicar a todos de maneira a potenciar e amparar as crianças nas suas evoluções e descobertas. Assumindo-se a criança como um ser holístico e ativo possibilita-lhe "(…) uma margem de escolha que garante os seus interesses, sendo que, quando as crianças estão interessadas naquilo que estão a realizar, é mais provável que consigam aprender algo novo e que permaneçam interessadas na atividade" (Sintra, 2018, p.16). Daí a importância das brincadeiras nos seus processos de desenvolvimento, porque lhes permite explorar, potenciando aprendizagens construídas com base na experimentação/experiência.

Conseguimos, também verificar que brincar é algo que agrada a todas as crianças, como de resto já referimos anteriormente, proporcionando-lhes emoções positivas, como felicidade, alegria, prazer e diversão. Todavia, ressaltou, também dos dados que o brincar não é valorizado como suporte educativo e como espaço de aprendizagem. Ainda que se reservem tempos para esse efeito a educadora distinguia o brincar de trabalhar/aprender,

sendo, talvez por isso, comum ouvir-se as crianças referirem "*agora vamos trabalhar*?" (M5), "*depois podemos brincar*" (M18), como aconteceu na realização da Sequência Didática 4, relativa ao Monstro das Cores.

Nesta linha de ideias, aferimos que o direito e a valorização do brincar estão condicionados às diferentes conceções dos adultos sobre o brincar e que, por conseguinte, o transmitem às crianças que, geralmente entendem que os momentos direcionados pelos adultos, não são brincar, mais ainda, porque, não raras vezes, a educadora delimitava o brincar, propondo atividades dirigidas, relativas à escrita e matemática, compreendendo-se as palavras de uma das crianças, no decorrer de uma tour, quando profere que "*vou para a escola, tenho que trabalhar*!" (M15), numa clara evidência que se distinguem os tempos das brincadeiras dos tempos para a promoção de habilidades escolares, como de resto, se verificava uma maior valorização.

Não obstante, o processo de aprendizagem não deve partir da iniciativa do/a educador/a, mas sim da vontade da criança em desejar explorar, potenciando-lhe uma construção pessoal, que lhe outorgará a hipótese contactar com o meio e os diferentes intervenientes que a rodeiam. Devendo-se, apenas, guiar a criança para a descoberta, corroborando L'Ecuyer (2017), ao defender que:

> as pequenas coisas motivam as crianças a aprender, a satisfazer a sua curiosidade, a ser autónoma para entender os mecanismos naturais dos objetos que a rodeiam por meio da sua experiência com o quotidiano, muito próprio. Só temos de acompanhar a criança proporcionando-lhe um ambiente favorável para a descoberta. (p. 17)

Este acompanhamento da criança, sem imposições, traz à colação a aceção de Lopes da Silva et al., (2016) ao enfatizarem que a "aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo na fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem" (p. 8). Consequentemente, não se podem descurar os momentos propícios às brincadeiras e o seu bem-estar, uma vez que são cruciais para que compreendam o ambiente onde se inserem, participando, espontânea e livremente nas atividades, sentindo que o ambiente também lhes pertence, podendo, por isso e para isso, explorar, experienciar e produzir as suas próprias aprendizagens, indo ao encontro das

OCEPE que enfatizam a necessidade das crianças descobrirem caraterísticas físicas e sociais do meio de maneira a construírem uma imagem positiva e equilibrada de si, sendo "a distinção entre contextos escolares entre brincar e o trabalho pode ser supérfluo" (Yelland, 2011, p.5). Ou seja, as experiências fornecidas, são decisivas para a aprendizagem e constituem oportunidades para as crianças fazerem sentido do mundo (Pramling Samuelsson & Pramling, 2013), de modo que, no decorrer do estudo, pareceu-nos que a criatividade e as formas de brincar das crianças estiveram condicionadas pela rígida demarcação dos tempos.

No que respeita aos espaços para brincar dezassete crianças (17) elegeram a zona do escorrega como sendo o preferido para brincar e duas (2) o elegeram o pequeno campo de futebol, sendo que nenhuma destacou um espaço interior. A dimensão, a polivalência e a versatilidade do espaço, assim como a limpeza, a proteção e o facto de permitir que estivessem quase todos no mesmo espaço, ao mesmo tempo, foram os fatores destacados para o elegerem como preferido, permitindo-nos inferir que as crianças podem ter escolhido este espaço pela sensação de liberdade, conforto e conforto sentidas, bem como a ideia que quando estão no escorrega, estão mesmo a brincar e não a trabalhar. Esta liberdade é acentuada pelo facto de a educadora não brincar com eles, apenas garantir a sua segurança/vigilância, muitas vezes assegurada pela assistente operacional.

Quando estavam neste espaço, as crianças pediam sempre para ficar mais um pouco, mostrando-se contrariadas em abandona-lo. Conquanto, os adultos devem observar e tomar decisões em conformidade com as necessidades das crianças, podendo também intervir quando considerarem adequado, fazendo perguntas e partilhando ideias para ampliar o potencial destes momentos (Yelland, 2011). Mais ainda, porque ser criança, só por si, deveria garantir viver esta fase em plenitude não as obrigando a uma precoce "escolarização" e exigências múltiplas decorrentes dos modelos de desenvolvimento galopantes das sociedades modernas.

A falta de brincar na vida das crianças tem efeitos destrutivos, por isso, é crucial incluí-las nas conversas para partilharem as suas perspetivas, podendo informar não só os problemas que afetam as suas vidas, mas também as estratégias que a sociedade deve conceber para dar resposta (Nicholson et al.,2015).

Apuramos com este estudo que ao brincar, as crianças não só potenciam as aprendizagem relativas ao conhecimento do mundo, como também fruem de múltiplos benefícios, nomeadamente a possibilidade de contatarem com a realidade, de fazerem escolhas de livre e autonomamente, de potenciarem diferentes interações sociais, de partilharem múltiplos significados e significações, de aprenderem e apreenderem o

conhecimento do mundo, de potenciarem a criatividade, de terem liberdade e autonomia, de poderem tomar decisões contextualizadas, de aprenderem sobre as relações e os valores, de poderem explorar habilidades e competências como a comunicação, a responsabilidade, a agência, a critica, a reflexão, o controle e a capacidade de resolução de problemas emergentes.

Reflexão Final

Para a consecução desta investigação foi crucial identificar a situação que se pretendia. Deste modo, encetamos a investigação com questões muito gerais, emergindo o problema com maior clareza a partir dos dados que se foram recolhendo. Depois, definiram-se os limites do fenómeno a estudar, formulando-se um conjunto de questões com vista a auxiliar a análise. A definição do problema e a formulação das questões não foi, portante estanque, evoluindo no decorrer da análise. Por conseguinte a recolha de dados, decorreu através de várias fontes, como a observação, as entrevistas (conversas informais), as tours, as representações gráficas das crianças e as sequências didáticas, indo ao encontro da "especificidade do método da *grounded theory* |que| reside, no modo como os dados são recolhidos e analisados de forma simultânea". (Coelho, 2004, p. 232).

Assim, o desenho da investigação partiu do pressuposto de se poder aferir o papel das Brincadeiras ao Ar Livre nas Aprendizagens do Conhecimento do Mundo. Isto é tentamos explorar as compreensões subjetivas das crianças sobre o brincar, assumindo-as como foco central do estudo e numa tentativa de dar resposta aos seguintes objetivos:

✓ **OB1- Conhecer a perspetiva das crianças sobre o brincar –** No que respeita a este objetivo pudemos apreender e compreender a perspetiva das crianças face ao brincar destacando como principais ideias de que todas as crianças gostam de brincar, independentemente dos espaços onde ocorrem as brincadeiras, que o tempo de brincar nunca é demais, que há uma clara distinção entre o que é brincar e trabalhar gerando-nos alguma inquietação apurar esta demarcação dos tempos e das intencionalidades no pré-escolar.;

✓ **OBJ2 -Saber onde as crianças gostam de brincar –** Este objetivo foi sobejamente concretizado ao apurarmos que dezassete (17) crianças gastam de brincar no escorrega e duas (2) no campo de futebol, todos espaços exteriores. Nenhuma criança elegeu como local preferido para brincar um espaço interior o que, de certa forma, nos sugere que as crianças carecem de tempo e oportunidades para poderem fruir dos espaços ao ar livre, indo ao encontro da aceção de Neto (2020) ao referir que há diversas variáveis que contribuem para

a perda do direito das crianças de brincar ao ar livre e na Natureza, causando-lhes vários problemas. Mais ainda, porque é sabido que as crianças que brincam ao ar livre com regularidade de forma não dirigida e estruturada são mais capazes de conviver com os outros, mais saudáveis e mais felizes (Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 2005).

✓ **OBJ3 - Aferir as conceções prévias das crianças sobre a Natureza -** No que concerne a este objetivo conseguimos perceber que, apesar de escassas oportunidades para brincarem ao ar livre, as crianças demonstram razoáveis conhecimentos do mundo que as rodeia. Concretamente sabiam nomes de plantas, árvores, animais. Identificavam se estava calor, frio, vento ou chuva, bem como demonstravam alguma sensibilidade para protegerem o ambiente, que entendiam como seu e, por conseguinte, da sua responsabilidade. Este facto leva-nos a inferir que o conhecimento do mundo que detêm se deve muito mãos às atividades estruturadas pela educadora do que às brincadeiras ao ar livre, uma vez que a forma como os seus tempos pedagógicos são organizados não lhes aprecem reservar muito tempo, por um lado nem as valorizar, por outro. Todavia, ass crianças que brincam em diferentes ambientes naturais são mais ativas fisicamente, mais conscientes sobre sua alimentação e mais cuidadosas com o outro. (Health Education Research, 2008). E quer a experiência e o senso comum, assim como ta literatura nos, mostram que, à medida em que os territórios e espaços públicos são ocupados – e crianças brincando e circulando são usos muito qualificados -, a violência e a depredação declinam. (Veríssimo, 2012 e Kondo et al, 2015).

✓ **OBJ4 - Identificar as aprendizagens das crianças, após a implementação de uma sequência didática, assente na aprendizagem no exterior –** Relativamente a este objetivo cremos que as atividades desenvolvidas sequencialmente nos permitiram uma visão mais abrangente sobre as aprendizagens das crianças, relativamente ao conhecimento do meio. As atividades, sempre que possível, forma articuladas com as *tours* feitas nos espaços exteriores, de maneira a despoletar questões e eventuais articulações entre os conteúdos. As atividades tiveram boa recetividade da parte das crianças, como, de resto, comprovam as avaliações ao grau de satisfação. Também pudemos apurar que sempre que se partia de uma realidade concreta (questões com base em algo que tivessem viso durante uma *tour,* por exemplo) parecia ter efeitos mais significativos ao nível da participação e implicação na atividade. No que respeita às aprendizagens cremos, que com a consecução das diferentes sequências didáticas permitiu ir ao encontro das OCEPE que enfatizam que uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo, vai facilitar o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de

sustentabilidade. Promovem-se assim valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico (Silva et al.,2016).

Com a realização deste trabalho percebemos, ainda que brincar ao ar livre contribui para o desenvolvimento integral das crianças nomeadamente; estimula todos os sentidos; favorece a vinculações sociais; promove a cooperação e a partilha; promove a liberdade e a autonomia; inspira à proteção da natureza; estimula a atividade física; estimula à experimentação e ao questionamento; potencia na prevenção da violência, entre outros. Ou como nos refere Cochito (2016), o contacto com o ar livre permite desenvolver as diferentes estimulações de sentidos, como por exemplo:

> […] o olfato, tato, paladar, visão e audição, o contacto com os quatro elementos da natureza - terra, fogo, água e ar, a aproximação com a fauna e a flora local, a exploração das capacidades e habilidades motoras (subir em árvores, cavando, escalando, correndo, etc.), exercícios para a autonomia, socialização. (p. 97)

Vygotsky (1978) refere que "brincar é a fonte principal de desenvolvimento, contendo todas as tendências evolutivas de uma forma condensada e, por si só, medeia a aprendizagem da criança (p. 102). Neste sentido, caberá aos educadores recorreram à brincadeira como valiosa estratégia para a aprendizagem, uma vez que as crianças necessitam criar ambientes divertidos e estimulantes, de modo a promoverem atividades práticas e descobrirem recursos interessantes.

Não obstante, observámos que as crianças não tinham muito tempo para brincar, pois apenas se reservam momentos para esse efeito, depois de realizadas as atividades, assumidas pelos educadores como essenciais para o seu desenvolvimento, levando-nos a inferir que os momentos de brincar eram entendidos como uma recompensa pelo esforço e trabalho realizado, ao invés de serem assumidos como um direito e necessidade da criança.

Na senda de Ferreira (2010, p. 12), ter a oportunidade de se observar as crianças a brincar, permite adquirir informações essenciais a seu respeito, no que à formação pessoal e social, à expressão e comunicação e ao conhecimento do mundo, diz respeito. Ainda assim, "para que o brincar tenha qualidade, é preciso um intenso planejamento do ambiente educativo, e essa é justamente a função das instituições de educação infantil" (Kishimoto, 2010, p. 4). Neste sentido, os tempos destinadas ao brincar permitem que o educador observe o desenvolvimento das crianças nas suas diferentes esferas.

Ter tido a oportunidade e o privilégio de levar a cabo esta investigação permitiu-nos um olhar mais holístico sobre a relação entre o brincar e o aprender do ponto de vista das crianças. Todavia, importa assumir algumas limitações no decorrer do estudo, concretamente o espaço temporal da realização da investigação, que como desígnio da própria formação, decorreu no período da Prática Supervisionada II, condicionando a recolha e sistematização dos dados. A análise, interpretação e apresentação dos dados também causou alguma dificuldade, dado que a redação final ocorre com algum distanciamento do trabalho empírico. Assim, é nosso entendimento que como sugestões e/ou perspetivas de futuro se possam desenvolver novas e/ou complementares investigações neste domínio, mas de forma mais ampliada, permitindo, eventuais comparações entre contextos e idades (por exemplo ¾ anos e 5/6anos.

Bibliografia

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barros, M. I. (2018). *Desemparedamento da Infância: A escola como lugar de encontro com a natureza*. Instituto Alana.

Bento, G., & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. Revista Ibero Americana de educação*, 72. https://doi.org/10.35362/rie72037.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Cabeleira, J. P. R. (2013). *Reforço positivo e aprendizagem cooperativa: estratégias facilitadoras do sucesso de alunos desmotivados* (Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa). Retirado de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7377/relatorio_final_para_entrega_revisto_apos_defesa_joao_cabele.pdf?sequence=1

Campos, I. I. F. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de educação Paula Frassinetti). http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/2283/1/tese%20final.

Chizzotti, A. (2003). *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. *Revista Portuguesa de Educação*, 16, 2, 221-236.

Chueke, G. & Lima, M. (2012). *Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios*. *Revista Espaço Académico*, 128, 63-69.

Clark, A. & Statham, J. (2005). *Listening to Young Children: Experts in their own lives*. *Adoption & Fostering*, 29, 1, 45-56.

Clark, A. (2005). *Ways of seeing: using the Mosaic approach to listens to young children´s perspectives*, in Clark & Moss (eds.) Beyond Listening. Children´s perspectives on early childhood services. *Policy Press*, 29-49.

Clark, A. (2007). *Early Chilhood Spaces: involving young children and practitioners in the design process*. Bernard van Leer Foundation, The Hague.

Clark, A. (2010). *Young children as protagonists and the role of participatory, sisual methods in engaging multiple perspectives*. *Community Psychol*, 46, 115-123.

Clark, A.; Mcquail, S. & Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting With Young Children*. *Research Report 445*. Department for Education and Skills.

Cochito, R. P. (2016). *A natureza como espaço educacional: oportunidades para a infância. Colloquium Humanarum,* v. 13, p. 94-100. DOI: 10.5747/ ch.2016.v13. nesp.000818.

Coelho. A., Vale.V., Bigotte. E., Ferreira. F. A., Duque. I. & Pinho. L. (2015). *Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: os benefícios do contacto com a natureza*. Revista de Estudios e Investigación en Psicologia y Educación. DOI 10.17979/reipe.2015.0.10.585.

Corbin, J. & Strauss, A. (1990). *Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria*. *Qualitative Sociology*, 13,1, 1-19.

Cordeiro, M. (2012). O *Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. (6ª ed.). A Esfera dos Livros.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* (2ª ed.). Edições Almedina, S.A.

Craveiro, M. (2007). *A investigação e a sua metodologia*, 2, 202-249. https//www.repositorio.esepf.pt.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

Fernandes, M. (2001). *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*. Universidade do Minho.

Filomena, M., Sofia, G., & Santos, S. (n.d.). Maria Lúcia Santos *A CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR* estudos da fundação. Retrieved June 8, 2022, from https://www.ffms.pt/FileDownload/de632797-effc-4d0b-8052-0f302b83a3c2/a-ciencia-na-educacao-preescolar .

Folque, M. A., Aresta, F. & Melo, I. (2017). *Construir a Sustentabilidade a partir da infância*. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 82 – 91.

Gasque, K. (2007). *Métodos para a pesquisa em Ciências da Informação*. In C.4 Teoria fundamentada: nova perspetiva à pesquisa exploratória (pp. 83-118). https//www.repositorio.unb.br

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research.* Aldine Transaction.

Godoy, A. (1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *Revista de Administração de Empresa*s, 35, 2, 57-63.

Gomes. B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. *Cadernos de educação de Infância*, 90, 45 – 46.

Hanscom, A. (2018). *Descalços e felizes: como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Horizonte.

Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. *Cadernos de Educação de Infância*, n. 90, p. 4-7.

L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade* (1.ª ed.). Planeta Manuscrito.

Lopes, A. (2014) *A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIADE ENSINO E APRENIZAGEM NO 1.º CEB.* Dissertação de Mestrado na Escola Superior de Educação de Lisboa file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/RELAT%C3%93RIOMESTRADOANDREIALOPES.2012313.pdf

Lopes, C. (2016). *Brincar social e brincar espontâneo na educação de infância*. Universidade de Aveiro. Magnani, E. & Branco, B. (2016). Brinquedoteca: Ambiente de (re)aprendizagem. *Revista Unifamma*, 2, 1-21.

Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lidel-Edições Técnicas.

Lüdke, M.A.M. (1986). *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universidade LDA.

Maria, I. (2021). *BRINCAR LIVREMENTE NA NATUREZA: CONTRIBUTO DE PAIS E PROFESSORES.* Dissertação de Mestrado, Universidade da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6537/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Isabela_Maria.pdf

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE

Moitas, A. L. P. (2013). *Planificação no jardim-de-infância: retórica e realidade* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). ttps://ria.ua.pt/bitstream/10773/12397/1/tese.pdf

Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). *Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: uma análise dos estudos de inferência*. *Saber & Educar*, 19, pp. 106-115.

Moyles, R. (2006). *A excelência do brincar*. Arimed, 10-20.

Napoleão, K., B. (2019). *À descoberta da Natureza com crianças de 5 anos*. (Dissertação de mestrado não publicada em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Coimbra. http://hdl.handle.net/10400.26/31152

Neves, Manuela (2014). *ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO: QUEBRAR A ROTINA*. Dissertação de Mestrado em Instituto Piaget). https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final_PDF_1-Manuela.pdf

Neto, C. (2021). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Nicholson, J.; Kurnik, J. & Ufoegbune, V. (2015) *Desconstruindo o discurso de adultos e crianças em brincadeiras infantis: ouvindo as vozes das crianças*. *Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância*, 186, 10, 1669-1686.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan Portugal.

ONU. (1959). *Declaração dos direitos da criança*. Assembleia das Nações Unidas.

Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (3ª edição; trad. Álvaro Cabral). Zahar Edições.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Resende, R. (2016). Técnica de Investigação Qualitativa: *ETCI. Journal of Spot Pedagogy & Research*, 2, 50-57. https//www.researchgat.net.

Rodrigues, L. & Galvão, D. (2014). *Perspetivas parentais sobre o contributo do brincar no desenvolvimento da criança*. INFAD Revista de Psicologia, 1, 1, 69-78.

Samuelsson, I. & Carlsson M. (2008). The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 6, 623-641.

Samuelsson, I. & Pramling, N. (2013). Play and learning. *Encyclopedia on early childhood development*. Department of Education, Communication and Learning, University of Gothenburg, Sweden.

Santos, E. (2004). *Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua. Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre.

Santos, L. (2010). *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 3.

Silva, E. (2013). *As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais*. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, 77-99.

Silva, H. & Gonçalves, S. (2013). *Documentos de observação*. Faculdade de Motricidade Humana. https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6065/21/anexo18_ProjObs1213.pdf .

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da educação (DGE).

Smith, P. (2003). Play. Encyclopedia on early childhood development. University of London, United Kingdom. Smith, P. & Pellegrini, A. (2013). Learning throught play. *Encyclopedia on early childhood development*. University of London, Uk, University of Minnesota, USA.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Carta Ética. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.* http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html.

Tiriba, L. (2005). *Criança, Natureza e Educação Infantil*. Tese de Doutoramento em Educação - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

Vale, M. (2013). *Brincadeiras sem teto. Em Associação de profissionais de Educação de Infância: Cadernos de Educação de Infância*, nº98. APEI.

Yelland, N. (2011). *Reconceptualising play and learning in the lives of young children. Australian Journal of Early Childhood*, 36, 2

Vale, M. J. (2013). *Brincadeiras sem teto*. Cadernos de Educação de Infância, 98, 11-13.

Vygotsky, L. S. (1978). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: Vygotsky L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Cone. 58 p.

Wikipédia. (sem data). *"Paredes".* https://pt.wikipedia.org/wiki/Paredes.

Zabalza, M. A. (2001). *Didática da educação Infantil*. Edições Asa.

Documentos Legislativos:

(sem autor, sem data). *"Plano Estratégico Educativo Municipal de Paredes".* Câmara Municipal de Paredes.

Câmara Municipal de Paredes. (sem data). *"Apresentação do Concelho".* Disponível em: https://www.cm-paredes.pt/pages/610/ acedido a 1 de março de 2023.

Câmara Municipal de Paredes. (sem data). *"História do Concelho".* Disponível em: https://www.cm-paredes.pt/pages/611 acedido a 1 de março de 2023.

Câmara Municipal de Paredes. (sem data). *"Mensagem do Presidente".* Disponível em: https://www.cm-paredes.pt/pages/330 acedido a 1 de março de 2023.

Ministério da Educação (1997). Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República, n.º 34, 1ª Série.

Ministério da Educação (2005). Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 49/2005, de 20 de agosto. Diário da República, n.º 166, 1.ª Série.

Ministério da Educação (2009). Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº46/86, de 14 de outubro.

Apêndices

Apêndice Nr.1

Observação Individualizada																		
Criança:																		
Critérios	**Atividades:**																	
	1		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**		**8**		**9**	
	O	**N/O**	**O**	**N/O**	**O**	**N/O**	**O**	**N/O**	**O**	**N/O**	**O**	**N/O**	**O**	**N/O**	**O**	**N/O**	**O**	**N/O**
Manifesta curiosidade sobre as brincadeiras																		
Brinca sozinho																		
Brinca em grupo																		
Só brinca quando orientado																		
Brinca espontaneamente																		
Participa com alegria nas brincadeiras																		
Gosta de brincar ao ar livre																		
Não gosta de brincar ao ar livre																		
Questiona espontaneamente sobre conteúdos das brincadeiras livres ou orientadas																		
Identifica diferentes tipos de brincadeiras																		
Identifica os tempos de brincadeiras																		
Compreende e executa o que lhe é solicitado nas brincadeiras orientadas																		
Está familiarizado com as brincadeiras ao ar livre																		
Não está familiarizado com as brincadeiras ao ar livre																		
Mostra alegria e satisfação ao brincar																		
Não mostra alegria e satisfação ao brincar																		
Comentário geral	EX. Mostrou-se muito motivada e participativa no decorrer de todas as brincadeiras, embora com particular destaque para as brincadeiras realizadas ao ar livre; EX. Mostrou-se muito motivada e participativa no decorrer de todas as brincadeiras, embora com particular destaque para as brincadeiras realizadas em contexto de sala; EX. Apesar de ter demonstrado desinteresse e pareceu distraída nas primeiras atividades, começou a participar mais ativamente, sobretudo nas atividades X pu																	

Legenda: O- O; NO – Não Observado

Apêndice Nr.2 – Representações Gráficas das crianças

Apêndice Nr.3 – Questões orientadoras da entrevista

Objetivos de investigação	Questões da Investigação
✓ OB1- Conhecer a perspetiva das crianças sobre o brincar; ✓ OBJ2 -Saber onde as crianças gostam de brincar; ✓ OBJ3 - Aferir as conceções prévias das crianças sobre a Natureza; ✓ OBJ4 - Identificar as aprendizagens das crianças, após a implementação de uma sequência didática, assente na aprendizagem no exterior	✓ As crianças gostam de brincar? ✓ Onde as crianças gostam de brincar? ✓ As crianças gostam de brincar ao ar livre? ✓ As crianças gostariam de brincar com maior regularidade ao ar livre? ✓ As crianças aprendem ao brincar? ✓ O que aprendem as crianças ao brincar?

Planificação da Atividade "Primavera" [Apendice 4]		
Instituição Cooperante: Jardim de Infância		**Data:** 18 de março de 2022
Educadora Cooperante: Ana Santos	**Auxiliar de Ação Educativa**: Sandra e Sara	**Idade e nº crianças:** 3 anos (4), 4 anos (8), 5 anos (5), 6 anos (3)
Educadora Estagiária: Patrícia Almeida		**Duração**: Manhã

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Área de Conteúdo:

- Área de formação pessoal e social

. Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros;

. Revelar confiança em experimentar atividades novas propor ideias e falar em grupo;

. Conhecer os materiais disponíveis servindo-se deles com cuidado e arrumando-os quando já não precisam;

. Expressar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam;

. Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;

. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;

. Esperar pela sua vez na intervenção dos diálogos, dando oportunidade aos outros para intervirem.

- Área da expressão e comunicação

Subdomínio das artes visuais

. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;

. Representar e recriar plasticamente temas utilizando diferentes materiais e diversos meios de expressão.

Domínio da matemática

. Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens).

- Área do conhecimento do mundo

. Descrever e procurar explicações para transformações que observa no meio físico e natural.

. Nomeação das estações do ano, as suas caraterísticas e as diferenças com as estações anteriores.

Plano da Ação

21 de março de 2022

Atividade	Descrição da Atividade	Recursos Materiais
Apresentação e leitura do livro "A Árvore Generosa" de Shel Silverstein.	O livro está pousado na manta aquando da entrada das crianças na sala. Sentam-se em roda à volta do livro e inicia-se a exploração do mesmo. Questões Orientadoras - O que está este livro aqui a fazer? - Foram vocês que trouxeram?	- Livro

	- Será que podemos mexer? - Qual será a história deste livro? - Porque será que aparecem estas imagens? De seguida, iniciamos a leitura do livro recorrendo à mediação de leitura.	
Exploração do livro "A Árvore Generosa" de Shel Silverstein.	Depois de finalizada a leitura, recorremos às ilustrações para a exploração da obra, de forma a chegar à temática a Primavera. <u>Questões Orientadoras</u> - Quais os elementos que se mantêm ao longo de toda a história? - Quais as personagens desta história? - O que é que a árvore ofereceu ao "menino"? - Porque acham que o livro não é colorido? De seguida, criamos com as crianças uma chuva de ideias acerca da temática Primavera.	- Livro
Mobile alusivo à Primavera	Para a construção do mobile é pedido a cada uma das crianças que escolha uma palavra que para si defina a Primavera. <u>Questões Orientadoras</u> - O que vos faz lembrar a Primavera? - O que se alterou na natureza? - Como estão os dias?	- Folhas A6 - Lápis de Cor - Sediela -Plástico Autocolante

	Depois de cada uma das crianças ter a sua palavra, escreve-a numa folha A6 e desenha algo relacionado com a mesma. Recolhem-se todas as folhas A6, plastificam-se e procede-se à construção do mobile.	
22 de março de 2022		
Falar da temática "A Primavera" e o ciclo da água	Visita exterior à ribeira de Asmes para relembrar o que se falou no dia anterior, remetendo as ideias das crianças para o ciclo da água, bem como procurar diferenças das estações anteriores. <u>Questões Orientadoras</u> - O que é a primavera? - Qual é a flor mais parecida com o sol? - O que é o ciclo da água?	
Elaboração de um girassol.	Antes de dar início à elaboração do girassol, tentaremos, com a colaboração das crianças, perceber qual o material necessário. <u>Questões Orientadoras</u> - De que material acham que vamos precisar? - Como vamos fazer as pétalas do girassol? - E como sugerem que seja feito o caule? Para a elaboração do girassol, o grupo será dividido em dois.	- Círculo cartolina amarela; - Caixa de ovos; - Tinta castanha; - Massa; - Cola branca; - Pinceis;

	De seguida, será distribuída a cada criança uma parte da caixa de ovos, a qual irão pintar de castanho. Posteriormente, será colocada em cima da mesa massa, onde se pretende que cada criança realize uma contagem de 25 massas, as quais deverão ser coladas num círculo amarelo. Como será esperado que as crianças sugiram a utilização de paus para o caule, deslocar-nos-emos com o grupo à quinta do jardim-de-infância, onde cada um apanhará um pau. Com todo o material reunido e finalizado, a montagem do mesmo será realizada por nós, uma vez que utilizaremos cola quente e esta seria uma tarefa perigosa para as crianças realizarem. Depois dos trabalhos finalizados, serão colocados em exposição no placar que se encontra na entrada da instituição.	- Paus; - Cola quente.
Observações/Reflexões:	Avaliação sobre observação direta Grelha de avaliação para aferir grau de satisfação das crianças	

Planificação da Atividade "As nossas regras" [Apêndice 5]		
Instituição Cooperante: Jardim de Infância		**Data:** 28 de março de 2022
Educadora Cooperante: Ana Santos	**Auxiliar de Ação Educativa**: Sandra e Sara	**Idade e nº crianças:** 3 anos (4), 4 anos (8), 5 anos (5), 6 anos (3)
Discente: Patrícia Almeida		**Duração**: Manhã

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Área de Conteúdo:

- Área de formação pessoal e social

. Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural;

Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros;

Revelar confiança em propor ideias e falar em grupo;

. Adquirir capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e dos outros;

Realizar tarefas executando-as de forma cada vez mais autónomas;

. Cooperar com outros no processo de aprendizagem;

Revelar interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando;

Participar na planificação de atividades coletivas contribuindo para a elaboração de planos comuns;

. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;

Contribuir para a elaboração das regras de vida em grupo e procurar cumpri-las;

Escutar, questionar e argumentar, procurando chegar a resoluções ou conclusões negociadas.

- Área de expressão e comunicação – Domínio da Matemática

. Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens);

. Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração;

. Usar o nome dos números e, posteriormente numerais escritos, para representar quantidades.

. Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.

. Participar na organização da informação recolhida recorrendo a tabelas.

. Procurar interpretar os dados apresentados em tabelas identificando a categoria modal, como correspondendo à maior frequência.

. Compreender que o tratamento apresentado é uma forma de descrever uma realidade.

. Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.

. Aplicar noções matemáticas já exploradas a outras situações ou faz perguntas sobre elas.

- Área de expressão e comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;

. Relatar acontecimentos, mostrando progressão no respeito pela sequência dos acontecimentos.

- Área do Conhecimento do Mundo

. Reconhecer unidades básicas de tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida.

. Utilizar termos como dia, semana, mês, nas suas narrativas e diálogos.

Plano da Ação

28 de março de 2022

Atividade	Descrição da Atividade	Recursos Materiais
Colocação do mapa de registos.	O mapa de registos é colocado na parede da sala, este é apresentado à turma e através do qual se vai trabalhar com o grupo a marcação de presenças/faltas, os dias da semana, os meses, o estado do tempo e as estações do ano, responsável, tarefas e aniversários. O mapa de registos terá ainda a função de auxiliar na construção de tabelas semanais, onde se poderá observar quantos crianças faltaram à escola bem como avaliar e observar outros aspetos importantes. Então chamamos o Presidente eleito da semana para relembrar com o grupo de como será feito o registo diário das presenças e das faltas – Contagens. Questões Orientadoras - Sabem o que são os dias da semana? - E os meses do ano? - Como pode estar o estado do tempo?	- Mapa de registos; - Fita cola.

	- Sabiam que com este no mapa podemos trabalhar a matemática?	
Regras de convivência.	Dialogar com o grupo acerca da manutenção das regras de convivência e a importância de as por em prática. <u>Questões Orientadoras</u> - Podemos fazer tudo o que queremos? - Existem regras que têm de ser cumpridas? - A quem devem obedecer? Apresentar ao grupo a proposta da assembleia, mencionando nesta os pontos que serão trabalhados na mesma. Será explicado que todas as semanas se realizará uma assembleia para debater as regras e outros pontos que se considerem oportunos. De seguida, o grupo passará para as mesas que se encontrarão juntas, para que todos se possam ver.	
Assembleia da sala de aula	Explicar de que forma será realizada a assembleia e que nesta terá sempre um presidente, vice-presidente e secretário, os quais realizarão os registos de tudo o que se passará na assembleia e que irão permitir a realização da ata que será posteriormente assinada pelo grupo. <u>Questões Orientadoras</u> - Por que razão acham que as mesas estão colocadas desta forma? - Porque estamos sentados nestes lugares? - E porque estamos noutra mesa?	

	- Acham que vamos ser nós a estar sempre aqui sentadas? Esclarecer como serão eleitos o presidente, vice-presidente e secretário de cada assembleia. Desta forma para serem eleitos terão de conseguir conquistar uma medalha. As medalhas serão atribuídas da seguinte forma: medalha de ouro (nenhuma infração), medalha de prata (uma infração) e medalha de bronze (duas infrações).	
Elaboração do quadro "As nossas regras".	Dialogar com o grupo acerca das regras a ter em conta dentro e fora da sala. <u>Questões Orientadoras</u> - Qual a regra mais importante a cumprir? - Vocês cumprem sempre as regras? Registar numa folha as 10 regras que ficarão definidas na assembleia, para posteriormente serem colocadas em formato digital no placar na parede da sala. (no caso de existirem mais de 10 regras, será realizada uma votação para percebermos qual a que faz mais sentido para o grupo ficar no placar)	- Folhas brancas; - Lápis.
Construção da caixa "As minhas regras".	Registar individualmente em folhas A7 o desenho de cada uma das regras, o número que lhe corresponde e o nome de cada criança. Explicar que todas as regras serão colocadas dentro de uma caixa e que sempre que não respeitarem alguma regra esta sairá da caixa e será colada no placar. (Todos os dias será feito individualmente o registo das regras que não foram cumpridas, para tal será utilizado um calendário mensal)	- Folhas brancas A7; - Lápis; - Lápis de cor; - Calendário;

	Registos intitulados como “As minhas regras”, onde guardarão os desenhos das regras no portfólio das atividades.	- Caixa redonda (queijo); - Papel autocolante.
Observações/Reflexões:	Avaliação sobre observação direta Grelha de avaliação para aferir grau de satisfação das crianças	

Planificação da Atividade "O Planeta é um amigo" [Apendice 6]		
Instituição Cooperante: Jardim de Infância		**Data:** 04 de abril de 2022
Educadora Cooperante: Ana Santos	**Auxiliar de Ação Educativa**: Sandra e Sara	**Idade e nº crianças:** 3 anos (4), 4 anos (8), 5 anos (5), 6 anos (3)
Discente: Patrícia Almeida		**Duração**: Tarde

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Área de Conteúdo:

- Área de formação pessoal e social

. Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros;

. Revelar confiança em experimentar atividades novas propor ideias e falar em grupo;

. Conhecer os materiais disponíveis servindo-se deles com cuidado e arrumando-os quando já não precisam;

. Expressar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam;

. Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;

. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;

. Esperar pela sua vez na intervenção dos diálogos, dando oportunidade aos outros para intervirem.

- Área da expressão e comunicação

Subdomínio das artes visuais

. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;

. Representar e recriar plasticamente temas utilizando diferentes materiais e diversos meios de expressão.

- Área do conhecimento do mundo

• Valores de preservação do ambiente:

- Criação de hábitos de respeito pelo ambiente: não poluição

- Consciência ambiental e de sustentabilidade: separação de resíduos

Plano da Ação

04 de abril de 2022

Atividade	**Descrição da Atividade**	**Recursos Materiais**
Leitura do livro "A Rã dos 3 olhos" de Olga de Dios.	Leitura da história "A Rã dos 3 olhos" recorrendo à mediação de leitura.	- Livro
Exploração do livro "A Rã dos 3 olhos" de Olga de Dios.	Depois de finalizada a leitura, recorremos às ilustrações para a exploração da obra, de forma a chegar à temática do Ambiente. Questões Orientadoras - De que fala a história? - Quais as personagens de que mais gostam?	- Livro - Folha

	- De que espécie era esta rã? - O que fez a rã para inverter a situação? - O que produzia a fábrica e porquê? - Quem ajudou a rã a mudar o rumo da história? - O que aprendemos com esta história? - Registo da história através de desenhos.	
Visualização de um vídeo	Visualização de imagens e vídeos sobre problemas ambientais.	- Tela - Computador
Construção de personagens	Realização de registos coletivos e individuais das personagens preferidas.	- Material reciclável
Observações/Reflexões:	Avaliação sobre observação direta Grelha de avaliação para aferir grau de satisfação das crianças	

Planificação da Atividade "o Monstro das Cores" [Apendice 7]		
Instituição Cooperante: Jardim de Infância		**Data:** 06 de abril de 2022
Educadora Cooperante: Ana Santos	**Auxiliar de Ação Educativa**: Sandra e Sara	**Idade e nº crianças:** 3 anos (4), 4 anos (8), 5 anos (5), 6 anos (3)
Discente: Patrícia Almeida		**Duração**: Tarde

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Área de Conteúdo:

- Área de formação pessoal e social

. Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros;

. Revelar confiança em experimentar atividades novas propor ideias e falar em grupo;

. Conhecer os materiais disponíveis servindo-se deles com cuidado e arrumando-os quando já não precisam;

. Expressar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam;

. Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;

. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;

. Esperar pela sua vez na intervenção dos diálogos, dando oportunidade aos outros para intervirem.

- Área da expressão e comunicação

Subdomínio das artes visuais

. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;

. Representar e recriar plasticamente temas utilizando diferentes materiais e diversos meios de expressão.

- Área do conhecimento do mundo

. Tomar consciência da sua pertença a diferentes grupos do meio social próximo.

Plano da Ação

06 de abril de 2022

Atividade	Descrição da Atividade	Recursos Materiais
Leitura do livro "O Monstro das Cores".	Leitura da história "O Monstro das Cores" recorrendo à mediação de leitura, com a colaboração das crianças da sala dos azuis, nas restantes salas do Jardim de Infância.	- Livro
Exploração do livro "O Monstro das Cores".	Depois de finalizada a leitura, recorremos às ilustrações para a exploração da obra, de forma a chegar à temática Sentimentos. Questões Orientadoras - De que fala a história? - Como são os monstros? - São todos iguais?	- Livro

	- Quais as cores que têm? E o que representam? - Que sentimentos nos transmitem as cores dos monstros?	
Decoração de um dos monstros da história.	Cada criança tira de um saco um papel com a cor e o sentimento do monstro que terão de decorar.	- Saco -Papéis com os monstros
Exposição "O Monstro das Cores"	Todos os trabalhos das crianças das salas do Jardim de Infância serão expostos na entrada da escola. A estagiária coloca os títulos que explicam a intenção da exposição.	
Observações/Reflexões:	Avaliação sobre observação direta Grelha de avaliação para aferir grau de satisfação das crianças	

Apêndice Nr. 8 – Avaliação atividades (grau de satisfação)

Observação - Grau de satisfação das atividades																		
Criança	**Atividades:**																	
	1		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**		**8**		**9**	
	😊	🙁	😊	🙁	😊	🙁	😊	🙁	😊	🙁	😊	🙁	😊	🙁	😊	🙁	😊	🙁
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		

Legenda:

😊 **Satisfeito** 🙁 **Não Satisfeito**

Apêndice Nr.9 – Memorando parcial das entrevistas

Realização das entrevistas informais

As crianças escolheram os espaços e os momentos que quiseram ser entrevistadas

Gravaram-se as entrevistas, para potenciar maior espontaneidade. Para o efeito, recolhemos as devidas autorizações dos EE e os devidos assentimentos das crianças

Transcreveram-se todas as entrevistas

Fez-se uma leitura transversal às entrevistas.

Fez-se uma limpeza do texto

Explicitou-se o que se pretendia com as categorias estabelecidas, selecionando-se segmentos de textos, conforme se sistematiza:

Lugares eleitos pelas crianças para brincar

Com esta categoria pretendia-se perceber se as crianças gostavam de brincar em geral e em que sítio/ local gostavam de brincar, em particular

Brincadeiras ao ar livre

Com esta categoria pretendia-se perceber se as crianças gostavam de brincar ao ar livre e compreender os seus benefícios/vantagens nos seus desenvolvimentos integrais.

Tempo das brincadeiras ao livre

Com esta categoria pretendia-se perceber se as crianças percebiam e distinguiam os tempos dedicados às brincadeiras de outros tempos

Relação do brincar com aprender

Com esta categoria pretendia-se perceber se as crianças compreendiam que faziam aprendizagens enquanto brincavam.

Aprendizagens feitas pelas crianças

Com esta categoria pretendia-se aferir e compreender se crianças demonstravam aquisição e ou reforço de aprendizagens decorrentes de atividades realizadas ao ar livre

Apêndice Nr. 10 – Síntese analítica dos dados

Grelha Analítica dos Dados			
Categorias Análise	Observação Tours Representações Gráficas	Entrevistas	Sequências Didáticas
✓ Perceção das crianças sobre brincar	19 demonstram gostar **(grelhas observação individualizada)** "*só mais um bocadinho"* (M16), *"já?!"* (M13), *"cá fora está tão bom*" (M3), "*Vou para a escola, tenho de trabalhar*" (M15) (**segmentos de texto ouvidos durante as tours)** 19 elegem espaços exteriores para brincar 17 desenharam o escorrega 2 desenharam o campo de futebol "eu adoro o escorrega" (M5), "o escorrega não aleija" (M9), "o escorrega não me sujo" (M7), "*mais*	***Lugares eleitos pelas crianças para brincar; Brincadeiras ao ar livre;*** *"adoro"* (M1*)*, "*gosto muito*" (M19), "*é muito bom*" (M14), "*claro que sim*" (M1) e "*é melhor brincar que aprender*" (M2). ***Tempo das brincadeiras ao livre:*** "gostava de estar mais tempo*"* (M5*)*, "*gosto muito, mas a professora chama para entrar*" (M11), "*é muito bom estar cá fora*" (M14), "*claro que sim, mas não podemos*" (M7), "*gostava de brincar cá fora todos os dias*" (M8) e "*é melhor brincar cá fora*" (M2). ***Relação do brincar com aprender,*** ***Aprendizagens feitas pelas crianças:*** "*aprendo a correr"* (M6*)*, "*gosto muito de ver os passarinhos, há de muitas cores e*	**Sequência Didática 1** - *"A arvore generosa era fixe para trepar"* (M7*);* **Sequência Didática 3** - *"podemos ir apanhar gambuzinos" (M8)* **Sequência Didática 4** "*agora vamos trabalhar*" (M3), *"depois podemos brincar*" (M18),

	limpo e assim não sujo as sapatilhas" (M16), *"e não sujo as calças"* (M13), *"não me suje e a professora não me ralha*" (M3), (**representações gráficas**)	*cantam bem*" (M9), "*é muito bom ver o sol e o calor*" (M4), "corro e ajudo a Kika a saltar" (M1) e "aprendi a jogar ao apanhar" (M1). : "*adoro"*(M11*)*, "*gosto muito*" (M9), "*é muito bom*" (M7), "*claro que sim*" (M3) e "*é melhor brincar que aprender*" (M10).	
✓ Lugares eleitos pelas crianças para brincar	17 crianças elegeram o Escorrega 2 o campo de futebol		**Sequência Didática 3 -**
✓ Brincadeiras ao ar livre	Todas Sempre		**Sequência Didática 3-**
✓ Tempo das brincadeiras ao livre	Gostavam de ter mais tempo Queriam e pediam sempre para ficar mais tempo ao ar livre		**Sequência Didática 2** - *"não vamos trabalhar?* (M17)
✓ Relação do brincar com aprender	Construção das personagens para participarem no projeto Eco - Escolas. Regras dos jogos, por exemplo da apanhada e das escondidas Nomes de vários animais, flores e lentas Estações doa no (frio, calor, vento chuva…)		Sequência Didática 3 – "*Agora estamos a trabalhar*" (M10); "*Podemos criar monstrinhos ou super heróis*"(M11) Construção das personagens para participarem no projeto Eco - Escolas**.**

✓ Aprendizagens feitas pelas crianças	Caça aos gambuzinos Fauna e flora Questão do consumismo Necessidade de nos sensibilizarmos para a reutilização dos materiais Regras sobre funcionamento dos jogos Competências como: cooperação, interajuda, amizade, respeito, amizade		Sequência Didática 3 -

Apêndice Nr. 11 – Consentimento informado EE

Eu, Patrícia Almeida, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, do ISCE Douro, em Penafiel, venho por este meio solicitar a sua autorização para o registo áudio, vídeo e fotográfico do seu/sua educando/a.

Os registos realizados são para uso exclusivo da investigação, realizada no âmbito do mestrado em apreço com o foco de compreender o papel das brincadeiras ao ar livre nas aprendizagens do estudo do meio, estabelecendo-se assim, os seguintes objetivos:

- ✓ OB1- Conhecer a perspetiva das crianças sobre o brincar;
- ✓ OBJ2 -Saber onde as crianças gostam de brincar;
- ✓ OBJ3 - Aferir as conceções prévias das crianças sobre a Natureza;
- ✓ OBJ4 - Identificar as aprendizagens das crianças, após a implementação de uma sequência didática, assente na aprendizagem no exterior

Mais se informa que se trata de uma participação voluntária, perguntando-se, para o efeito a cada um/a das crianças se quer ou não participara, podendo-se interromper a qualquer momento. Sem o assentimento não haverá registos, que se destinam a recolher dados para a elaboração do relatório final de mestrado, não acarretando riscos para a criança e serão visualizados apenas pelos investigadores envolvidos, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato da criança no que se expõe e partilha no relatório.

Qualquer dúvida ou problema contactar, por favor, através do telemóvel 91*******ou contactar a educadora responsável.

----------//----------

Eu_____,abaixo assinado, declaro ter compreendido a informação que me é prestada e autorizo enquanto tutor legal e encarregado de educação da criança_____ a utilização do seu registo áudio, vídeo e fotográfico no contexto e para os fins acima descritos.

Penafiel, 3 de maio de 2022

Assinatura do Encarregado de Educação

_____