



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS DE PORTALEGRE

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Espaço exterior enquanto espaço educativo: Potencialidades para  
interações sociais, exploração de materiais e desenvolvimento integral  
da criança**

**Patrícia Alexandra Cristino Pereira**

**Orientadoras:** Professora Doutora Isabel Ferreira

Professora Mestre Rosalina Correia

Fevereiro de 2022

INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS DE PORTALEGRE  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Espaço exterior enquanto espaço educativo: Potencialidades para interações  
sociais, exploração de materiais e desenvolvimento integral da criança**

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Isabel Ferreira e da Professora Mestre Rosalina Correia, docentes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

**Patrícia Alexandra Cristino Pereira**

Fevereiro de 2022

**Constituição do Júri:**

**Presidente:** Professora Doutora Luísa Maria Serrano de Carvalho

**Arguente:** Professora Doutora Maria João Sousa Pinto de Santos

**Orientador:** Professora Doutora Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira

## **Resumo**

Ao longo do presente relatório expõe-se a descrição e reflexão do percurso durante a Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância.

No projeto, seguindo a metodologia de Investigação-Ação, enfatizam-se os espaços exteriores enquanto espaços educativos tendo em conta as potencialidades para interações sociais, exploração de materiais e desenvolvimento integral da criança. Para além do destaque aos espaços exteriores das instituições educativas importa referir as suas vantagens para o desenvolvimento da criança, pois aqui, as crianças são livres para explorar o mundo e dar asas à sua imaginação.

Ainda, no corpo deste relatório encontramos um espaço dedicado às opiniões de Educadoras de Infância sobre estes espaços tão enriquecedores e as atividades que neste se podem realizar envolvendo as diversas áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

No enquadramento teórico refletimos sobre a Educação Pré-Escolar, o espaço exterior e a sua utilização. Destaca-se a relevância do brincar e da brincadeira enquanto promotora do desenvolvimento da criança.

**Palavras-chave:** Educação-Pré-Escolar; Espaço Exterior; Brincar; Desenvolvimento Integral

## **Abstract**

The kindergarten supervised intervention and practice described is exposed through the reflection on the present report.

According to the action and investigation on this project, the outside playground is emphasized as an educational space with the purpose of social, material exploration, interaction and child full potential development. In addition to highlighting the outdoor spaces of educational institutions, it is important to mention their advantages for the development of the child, because here, children are free to explore the world and give wings to their imagination.

Also, in the body of this report we find a space dedicated to the opinions of Early Childhood Educators about these very enriching spaces and the activities that can be carried out in them involving the various content areas present in the Curriculum Guidelines for Pre-School Education.

The outside playground and its usage is thought through the reflection on the theoretical framework on preschool education.

The child development is promoted by the relevance of the playfulness and playing as it self.

**Keywords:** Preschool Education; Outside playground; Play; Full Development;

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

### **Siglas:**

- **EPE** – Educação Pré-Escolar
- **IA** – Investigação-Ação
- **MEM** – Movimento Escola Moderna
- **OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- **PES** –Prática de Ensino Supervisionada
- **PISJI** - Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância
- **ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

### **Abreviaturas:**

- **Ed. Estagiária**- Educadora estagiária
- **Ed. C**- Educadora Cooperante da Creche
- **Ed.C1**-Educadora Cooperante do Jardim de Infância
- **S.d.** – Sem data

**A ti meu irmão, minha estrelinha mais brilhante que me guiaste nesta caminhada!**

## **Agradecimentos**

Chega assim ao fim um ciclo de aprendizagens, de crescimento profissional e pessoal. Ao longo destes anos de formação académica foram muitas as conquistas, as dificuldades, as lágrimas e os sorrisos que me fizeram a chegar até aqui. Posso agora dizer que não desisti de um grande objetivo e sonho que desde criança me acompanha, ser Educadora de Infância.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família que de uma forma ou de outra esteve sempre presente nesta batalha.

De forma especial, aos **meus pais** que foram incansáveis durante estes anos e sempre me deram a força, a palavra de encorajamento nos dias mais difíceis e nunca me deixaram desistir nem baixar os braços nesta longa caminhada. **Mãe, Pai**, o meu mais sincero **OBRIGADA**.

À **minha irmã** e ao **meu afilhado** que foram uma fonte de luz e de energia nos dias mais cinzentos.

Em segundo lugar, quero agradecer **aos/às meus/minhas amigos/as**, pelo apoio que me deram e pelas palavras de apoio e coragem.

Quero agradecer às minhas orientadoras, **Professora Doutora Isabel Ferreira** e **Professora Mestre Rosalina Correia** pela ajuda e dedicação na elaboração deste relatório, guiando-me sempre pela forma mais correta possível.

Ainda agradeço à **Educadora Cooperante do Jardim de Infância** que sempre me apoiou e me transmitiu conhecimentos importantes para a minha formação.

Por último, um agradecimento especial aos “**meus meninos**” com quem partilhei conhecimentos, sorrisos, abraços e brincadeiras.

A todos/as muito obrigada!

# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
Introdução .....	15
<b>PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	17
1. Educação Pré-Escolar em Portugal .....	17
1.1 Currículo na Educação Pré-Escolar.....	19
2. Modelos Curriculares .....	21
2.1 Modelo HighScope.....	21
2.2 Modelo Reggio Emilia .....	24
2.3 Modelo Movimento Escola Moderna.....	26
3. A importância do espaço exterior.....	28
4. Relevância do brincar na educação pré-escolar.....	32
5. A brincadeira enquanto promotora do desenvolvimento .....	35
<b>PARTE II: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO</b> .....	39
1. Percurso(s) e contextos de intervenção .....	39
1.1 Estudo de Campo – Procedimentos metodológicos .....	39
1.2 Instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	41
2. Ação em contexto:.....	43
2.1 Caracterização do (s) contexto (s).....	43
2.1.1 Contexto de Creche .....	43
2.1.2 Contexto de Educação Pré-Escolar .....	46
3. Análise das questões.....	51
4. Descrição e reflexão das propostas de atividade .....	54
4.1 Contexto de Creche .....	54
4.2 Contexto de Educação Pré-Escolar .....	55
<b>Proposta de atividade 1:</b> Composições com elementos da natureza.....	55
<b>Proposta de atividade 2:</b> Atividades no espaço exterior (leitura do livro “A que sabe a lua”, ilustração da história, construção de um gráfico de barras, alimentação dos animais, situação de jogo – imitação dos animais).....	58
<b>Proposta de atividade 3:</b> Percurso (educação física) .....	62
<b>Proposta de atividade 4:</b> Blocos Lógicos.....	63
<b>Proposta de atividade 5:</b> Primavera .....	65
<b>Proposta de atividade 6:</b> Dia da Mãe.....	67
<b>Proposta de atividade 7:</b> .....	69

<b>Proposta de atividade 8:</b> .....	71
5. Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Intervenção.....	74
Considerações Finais.....	81
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	83
Referências bibliográficas .....	84
<b>ANEXOS</b> .....	87
<b>Anexo A: Instrumento de Recolha de Dados da Creche e Jardim de Infância</b> .....	88
<b>Anexo B: Questões a educadoras de infância</b> .....	102
<b>Anexo C: Pedido de autorização para recolha de imagens do grupo de crianças</b> .....	108
<b>Anexo D: Fotografias das áreas de interesse na sala de atividades</b> .....	109
<b>Anexo E: Atividades planificadas para o contexto de Creche</b> .....	113
<b>Anexo F: Cubos da proposta de atividade 2</b> .....	120
<b>Anexo G: Poema e quadro de rimas – proposta de atividade 5</b> .....	121

## Índice de Fotografias

<b>Fotografia 1</b> - Espaço Exterior - Contexto Pré-Escolar .....	50
<b>Fotografia 2</b> - Exploração dos elementos da natureza .....	56
<b>Fotografia 3</b> - Realização das composições .....	56
<b>Fotografia 4</b> - Exemplos de produtos finais (composições).....	57
<b>Fotografia 5</b> - Leitura da história no Espaço Exterior.....	59
<b>Fotografia 6</b> - Atividade relacionada com Conhecimento do Mundo e Expressão Dramática .	59
<b>Fotografia 7</b> - Atividade de Matemática no Espaço Exterior.....	59
<b>Fotografia 8</b> - Atividade de Expressão Plástica no Espaço Exterior.....	60
<b>Fotografia 9</b> - Gráfico de barras finalizado.....	61
<b>Fotografia 10</b> - Estações do percurso de Educação Física no Espaço Exterior.....	62
<b>Fotografia 11</b> - Exploração das peças dos Blocos Lógicos.....	63
<b>Fotografia 12</b> - Construção de figuras através do contorno de peças finas.....	64
<b>Fotografia 13</b> - Exemplos de produtos finais (Blocos Lógicos) .....	64
<b>Fotografia 14</b> - Estampagem das flores .....	65
<b>Fotografia 15</b> - Pintura simétrica das borboletas .....	65
<b>Fotografia 16</b> - Exemplos de produtos finais (Flor e Borboleta) .....	66
<b>Fotografia 17</b> - Síntese das ideias do grupo sobre as sombras chinesas .....	68
<b>Fotografia 18</b> - Exploração da canção .....	70
<b>Fotografia 19</b> - Elaboração da lembrança .....	70
<b>Fotografia 20</b> - Carimbagem dos cartões .....	70
<b>Fotografia 21</b> - Exemplo de produtos finais (cartão e lembrança).....	71
<b>Fotografia 22</b> - Exploração do poema.....	72
<b>Fotografia 23</b> - Decoração dos sacos .....	73
<b>Fotografia 24</b> - Área de Acolhimento .....	109
<b>Fotografia 25</b> - Área das Construções.....	109
<b>Fotografia 26</b> - Área dos jogos de mesa.....	109
<b>Fotografia 27</b> - Área da Casinha .....	109
<b>Fotografia 28</b> - Área da Higiene .....	110
<b>Fotografia 29</b> - Área dos trabalhos manuais .....	110
<b>Fotografia 30</b> - Área da pintura.....	110
<b>Fotografia 31</b> - Área dos livros .....	111
<b>Fotografia 32</b> - Área do Acolhimento.....	111
<b>Fotografia 33</b> - Área da Pintura .....	111
<b>Fotografia 34</b> - Área dos jogos, desenho e recorte e colagem .....	111
<b>Fotografia 35</b> - Área da loja .....	112
<b>Fotografia 36</b> - Área da escrita.....	112
<b>Fotografia 37</b> - Área da garagem e construções.....	112
<b>Fotografia 38</b> - Área da Casinha .....	112
<b>Fotografia 39</b> - Exemplos de possíveis composições.....	116
<b>Fotografia 40</b> - Exemplo dos carros a construir.....	117
<b>Fotografia 41</b> - Cartaz a preencher pelas crianças .....	118
<b>Fotografia 42</b> - Meios de transporte para colorir .....	119

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Dispersão das crianças por idade e sexo (Creche) .....	44
Gráfico 2 - Dispersão das crianças por idade e sexo (Pré-Escolar).....	47

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Rotina da sala de creche (terça-feira e quarta-feira) .....	45
Tabela 2 - Rotina diária da sala de pré-escolar .....	48

## **INTRODUÇÃO**

## Introdução

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com o intuito de descrever e refletir sobre o trabalho realizado nos contextos de Creche e de Jardim de Infância.

O projeto de Investigação-Ação (IA) teve início através de observação dos contextos, com maior foco nos espaços exteriores, a sua organização e utilização livre e orientada pelo educador. Assim, o tema central da IA recaí na organização do ambiente educativo (espaço exterior). A escolha do espaço exterior como objeto de estudo, atendendo ao seu contributo para o desenvolvimento integral da criança, decorre de diversos fatores, desde logo o interesse pessoal em perceber as potencialidades deste espaço, comumente esquecido como ferramenta educativa. Por outro lado, trata-se de uma mais-valia a nível profissional, enquanto futura educadora de infância, na perceção do seu modo de rentabilização. Esta temática é importantíssima para a educação de infância, uma vez que o espaço exterior é fulcral para o desenvolvimento de competências e promoção de aprendizagens nas crianças. Com este tema é pretendido comprovar que é possível explorar o espaço exterior e torná-lo um ambiente educativo de eleição, pois as crianças podem e devem aprender de forma lúdica e por iniciativa própria. Na perspetiva de Post e Hohmann, o espaço exterior é rico em experiências e vivências, com inúmeras oportunidades de exploração para as crianças, alargando o reportório das experiências sensoriomotoras (Post & Hohmann, 2003).

No decorrer do projeto temos presente alguns objetivos a alcançar como perceber a intencionalidade da organização do espaço exterior com vista à promoção de aprendizagens e ao desenvolvimento de competências nas crianças; identificar a importância do espaço exterior para o desenvolvimento integral da criança, não apenas em termos físico-motores, mas ao nível da sua estrutura mental; caracterizar os espaços exteriores nas instituições e conhecer as opiniões das Educadoras relativamente ao espaço exterior e sobre as atividades nele desenvolvidas.

O relatório surge dividido em duas partes distintas, a primeira relativa ao Enquadramento Teórico que aborda pontos importantes sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal, o currículo na EPE, os principais modelos curriculares, a importância do espaço exterior, a relevância do brincar na EPE, e por fim, a brincadeira enquanto promotora do desenvolvimento.

Relativamente à segunda parte apresentamos os procedimentos metodológicos, os objetivos delineados, as questões orientadoras e os instrumentos de recolha de dados utilizados. Ainda nesta parte surgem as caracterizações dos contextos, nomeadamente, dos grupos e dos espaços educativos (interiores e exteriores), bem como a descrição e reflexão das oportunidades de aprendizagem propostas às crianças.

Conclui-se a redação deste relatório com uma Reflexão Global do percurso vivido, as Considerações Finais e a Bibliografia, seguindo-se os Anexos.

## PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. Educação Pré-Escolar em Portugal

A educação pré-escolar (EPE) despontou em Portugal no século XIX, em resultado de uma necessidade da classe média. A crescente implicação das mulheres no mercado de trabalho resultou numa maior procura, valorização e reconhecimento daquele contexto. A EPE é considerada a primeira fase da educação básica no processo de educação ao longo da vida, destinando-se a crianças a partir dos 3 anos até à entrada no ensino básico, sendo de frequência opcional e gratuita. Segundo a (UNESCO, 2010, p. 46) “uma educação de qualidade dispensada às crianças nos primeiros anos de vida pode impulsionar o seu sucesso na vida escolar”. Esta etapa torna-se complementar perante a ação educativa familiar com o intuito de estabelecer cooperação com o principal foco na integração na sociedade como ser humano autónomo livre e solidário (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, aprovada pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Assim, esta fase pretende apoiar a criança na descoberta do Mundo de forma geral e, principalmente, do seu próprio mundo.

Dos vários artigos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, aprovada pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, o artigo 10.º faz referência aos objetivos da educação pré-escolar, sendo estes os seguintes:

- a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

O ano de 1997 constitui um marco para a educação pré-escolar em Portugal, data em que foi criada uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar,

tornando-se também uma responsabilidade do Estado a educação nos primeiros anos de vida das crianças até à escolaridade básica (Dionísio & Pereira, 2006).

No mesmo ano surgem as primeiras orientações curriculares para a educação pré-escolar, aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, publicado no Diário da República n.º 178, 2.ª série, de 4 de agosto. Este documento mostrou-se fundamental na prática pedagógica dos educadores de infância, contribuindo de sobremaneira para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido nas salas de atividade. Não se tratando de um programa curricular, as orientações curriculares estabelecem um conjunto de princípios que sustentam as práticas educativas. Alguns anos após a publicação do referido normativo, torna-se necessário ajustar as orientações curriculares, tendo por base os objetivos globais pedagógicos definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Como referido nas atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE),

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, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5)

As OCEPE contemplam distintas aprendizagens, enquadradas num conjunto de áreas de conteúdo, considerando que a criança concretiza aprendizagens abrangentes, a utilizar em situações do dia a dia. Apesar da diversidade das áreas, é fulcral explorá-las de forma articulada, integrada e transversal. Segundo a versão mais recente das OCEPE, “As áreas de conteúdo são, assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Silva *et al.*, 2016, p.31).

O educador possui um papel preponderante na integração das crianças num contexto novo e num ambiente educativo distinto. O educador é quem proporciona “o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar.” (Silva *et al.*, 2016, p.11). Neste sentido, importa destacar a importância do brincar e o papel da brincadeira no desenvolvimento integral da criança, consagrado nas OCEPE, pois trata-se de uma forma privilegiada de aprendizagem. Nas OCEPE de 2016 é dado, sobretudo, um novo reforço ao papel da brincadeira e do brincar por parte da criança, numa perspetiva de aprendizagem holística, reconhecida como atividade natural da criança,

mostrando ser “um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento” (Silva *et al.*, 2016, p.16).

Também na perspectiva de Vieira, o brincar na educação de infância surge como “uma atividade rica e estimulante, é também promotor do envolvimento da criança nas atividades, aspeto observável através de sinais como o prazer, persistência e empenhamento.” (Vieira, 2018, p. 23)

### 1.1 Currículo na Educação Pré-Escolar

Segundo as OCEPE, “o currículo refere-se ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (adaptado do currículo neozelandês Te Whariki).” (Silva *et al.*, 2016, p.106). Tal como mencionado anteriormente, as orientações curriculares não consistem num programa a cumprir, mas sim uma referência para ajudar os educadores na construção e gestão do currículo. Neste sentido, este deve ter em conta aspetos como o meio social, as características do grupo e de cada criança e de cada elemento desse mesmo grupo, sendo necessária a recolha de informações que ajudem a contextualizar as opções tomadas. Reforçando esta ideia é possível encontrar nas OCEPE que,

Construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade. (Silva *et al.*, 2016, p.13)

O conceito de currículo (Marchão, 2012) tem sido alvo de diversas análises e discussões, reveladores de dificuldades na sua definição. Este estudo favorece o currículo numa vertente evolutiva, circunstanciando-o a um tempo, a um espaço, a um cenário científico e a ideias de natureza social, cultural, política e económica. Na perspectiva da autora, o currículo tem “uma identidade polissémica, suscetível de múltiplas interpretações, que pode incluir apenas a definição global dos objetivos escolares ou, ir mais longe, e incluir os mais diversos acontecimentos que podem ser vividos num dado contexto escolar.” (Marchão, 2012, p. 27). O currículo assenta num

conceito de constante mudança, possuindo diferentes formas de implementação, uma vez que a sua aplicabilidade deve ir ao encontro das necessidades das crianças envolvidas. Segundo Roldão (2003), currículo corresponde a um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias pela sociedade para que os seus membros se integrem com sucesso.

Além do mais, o currículo na educação pré-escolar pode ter diferentes abordagens, consoante o modelo pedagógico implementado pelo educador. De forma breve, é possível o olhar para o currículo segundo três modelos curriculares para a Educação de Infância: Modelo HighScope, Modelo Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna. No modelo HighScope o currículo valoriza o Homem, a vida e a aprendizagem, uma ideologia educacional na perspetiva de (Kohlberg e Mayer, 1972). Atualmente, o currículo sofreu diversas modificações sendo um percurso feito de muitos contributos. Enfatizando esta ideia, Oliveira-Formosinho (2013) afirma que, “este currículo, representa uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador, e o de todos estas na construção da ação educativa.” (p. 72).

Já a visão de currículo patente no modelo curricular Reggio Emilia mostra-se bastante diferente, pois as escolas de Reggio Emilia não possuem um currículo ou um programa educativo predefinido. Este constrói-se através das interações entre crianças e adultos, num determinado ambiente no qual estão inseridos, “os conteúdos do currículo podem emergir da proposta de uma ou mais crianças, da proposta dos professores, de um acontecimento natural ou de algo suscitado pelo contexto físico e social envolvente.” (Lino, 2013, p. 129).

Por último, no modelo Movimento da Escola Moderna (MEM), o currículo surge de forma partilhada entre os adultos e as crianças, recorrendo a diálogos em que todos os elementos do grupo têm o direito de participar. A participação é dos fatores mais importantes para a criança, bem como a sua valorização no quotidiano educativo, uma vez que a criança é o sujeito e o agente do processo educativo. Desta forma, deve participar e ser ouvida sobre as atividades propostas pelo educador, cabendo a este estar atento e apoiar as propostas da criança. (Silva *et al.*, 2016). A gestão do currículo é orientada pela preocupação com estratégias para a formulação e resolução de problemas e através da partilha entre profissionais e entre os profissionais e a criança, “o currículo vai sendo construído progressivamente, ao longo do ano, oferecendo uma dinâmica específica às práticas quotidianas nas salas de atividades.” (Alfaiate, 2011, p. 10)

## 2. Modelos Curriculares

### 2.1 Modelo HighScope

O modelo curricular HighScope foi criado por David Weikart, Presidente da Fundação de Investigação Educacional HighScope, na década de 60. A Fundação direcionou-se durante vários anos para o apoio à parentalidade e às famílias, surgindo assim vários projetos. O currículo deste modelo baseia-se numa fundamentação teórica baseada no quadro referencial para a pedagogia que se concretiza em práticas educativas, assim, inevitavelmente remete-nos a Piaget e ao paradigma desenvolvimentista. De referir que os autores deste currículo afirmam que a teoria central presente é de Piaget. Em relação ao paradigma desenvolvimentista, os seus defensores caracterizam o desenvolvimento humano segundo estádios sequenciais do pensamento. Desde Piaget a Kohlberg, existem diferenças, mas também aspetos em comum, em particular um núcleo duro que consolida o paradigma cognitivo-desenvolvimentista (Oliveira-Formisinho, 2013).

No currículo HighScope a autonomia da criança aparece como fator de grande preocupação sendo central na obra de Piaget, "a estrutura curricular HighScope está toda pensada para realizar esta grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança." (Oliveira-Formisinho, 2013, p. 81).

Contextualizando o currículo HighScope para a Educação Pré-Escolar, este sofreu várias alterações ao longo dos tempos, recolhendo vários contributos no seu percurso. Nesta trajetória surgem quatro fases distintas até à estrutura atual. A primeira fase, denominada de Educação compensatória, liga-se ao Project Perry que possuía as seguintes conjecturas centrais: "a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização; o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura." (Oliveira-Formisinho, 2013, p. 73). A segunda fase, Tarefas piagetianas/ tarefas de aceleração, surgiu no início da década de 60, com a participação de Piaget e de Smilansky no desenvolvimento de uma rotina diária. Nesta fase, o currículo possuía o nome de "Currículo de Orientação Cognitiva" sustentado na:

- a) definição do desenvolvimento psicológico como a finalidade da educação;
- b) definição do papel do professor como o promotor do desenvolvimento psicológico da criança;
- c) criação e utilização de tarefas e questões que promovam as estruturas próprias de cada estádio e que permitam que a criança avance para o estádio seguinte; (Oliveira-Formisinho, 2013, p. 74).

A terceira fase, as experiências-chave: da aceleração à construção, aparece apenas no início da década de 70. O currículo já existente começou a ser utilizado de forma mais flexível tanto para populações mais favorecidas como com menos favorecidas. Na década seguinte o currículo chegou à escola primária e à educação em creche (Oliveira-Formisinho, 2013). No desenvolvimento do currículo até esta fase surgem um conjunto de aquisições,

- 1) a centração no desenvolvimento intelectual da criança;
- 2) a opção pela aprendizagem ativa;
- 3) o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento como finalidade da educação;
- 4) o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão;
- 5) a criação de experiências-chave;
- 6) a conceptualização do papel do adulto como menos diretivo e mais autonomizante da ação da criança. (Oliveira-Formisinho, 2013, p. 76)

Na quarta e última fase, nomeada como A criança motor da aprendizagem no diálogo, o papel do adulto é reduzido com o intuito de dar mais oportunidades à criança de tomar a iniciativa e decidir sobre a atividade que está a desenvolver. Não obstante a ação do adulto ser anterior à da criança, dado que o espaço e a oportunidade de aprendizagem são preparados pelo educador, é aquela quem decide o que fazer, quando e como fazer. Naturalmente, o adulto mantém o papel fundamental de observador e apoiante, fazendo uma análise do que observa para decidir as futuras propostas a apresentar às crianças.

A abordagem HighScope destaca o espaço exterior como um local repleto de oportunidades de exploração sensoriomotoras, proporcionando diferentes superfícies e texturas (relva, madeira, areia, pedrinhas e plantas) onde se podem sentar, deitar, gatinhar e, principalmente, brincar. (Post & Hohmann, 2003). Trata-se de um espaço rico onde as crianças podem correr, trepar, baloiçar, escorregar, cavar, pintar, brincar com água e estar em contacto com a natureza.

Como defende Post e Hohmann,

Um dos prazeres especiais de estar no exterior com crianças muito pequenas é a possibilidade de testemunhar o seu encanto e fascínio quando (...) apontarem para os pássaros a voarem por cima das suas cabeças ou fazerem o seu próprio monte de pedras. (p. 275).

Na organização do espaço, as salas de atividade estão orientadas de forma construtivista e divididas em diferentes áreas de atividade, localizadas de forma lógica que possibilitam inúmeras aprendizagens curriculares. Estas são vistas como espaços

seguros e conservados. A organização da sala tem como objetivo fornecer à criança várias aprendizagens, mas também transmitir conhecimentos e formas de vivência em sociedade. De forma implícita cada criança irá, por exemplo, compreender a importância de manter cada área arrumada. Importa referir que toda a organização facilita as propostas de atividade por parte da educadora, mas também permite à criança fazer escolhas. De forma geral, permite "à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)" (Oliveira-Formisinho, 2013, p. 85). Relativamente aos materiais disponibilizados, estes encontram-se devidamente ordenados e etiquetados, em quantidades suficientes em cada área. São materiais do quotidiano que apelam aos sentidos, permitem o jogo "faz de conta" e estão ao nível e alcance das crianças.

O tempo no currículo HighScope, ou seja, a rotina diária é constante, estável e expectável para a criança, uma vez que esta conhece de forma segura todas as etapas ao longo do dia. Como defende Oliveira-Formisinho, "O começo e o fim de cada tempo da rotina são assinalados por meios conhecidos da criança. A criança vai, portanto, progressivamente fazendo a sua apropriação da sequência dos tempos de rotina." (2013, p. 88). Este conhecimento por parte da criança contribui para a sua maior segurança e autonomia. Da rotina diária fazem parte momentos de planear-fazer-rever e tempos em pequeno e grande grupo. De salientar que no decorrer das atividades orientadas pelo adulto as crianças podem executar as suas ideias.

A interação entre o adulto e a criança possui inúmeras vantagens para o desenvolvimento saudável de cada criança. O papel do Educador de Infância HighScope é abrangente. Neste modelo o adulto participa de forma ativa no jogo das crianças, estimula o jogo com linguagem falada e escrita e encoraja a interação e cooperação entre as crianças. A comunicação das crianças é escutada de forma atenta e são encorajadas a resolver os dilemas e a proceder de forma autónoma. Na perspetiva de Gomes inspirado pelo trabalho de Brickman e Taylor (1996) "experiências de aprendizagem para crianças devem ser ativas, isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias" e "o papel do adulto não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem, mas apoiá-lo". (Gomes, 2014, p. 79)

## 2.2 Modelo Reggio Emilia

A abordagem pedagógica Reggio Emilia, surgiu no fim da segunda guerra mundial, em 1945, desenvolvida pelo professor Loris Malaguzzi, em conjunto com um grupo de cidadãos italianos que construíram centros infantis para crianças dos 0 aos 3 anos. O projeto Reggio Emilia destaca os direitos das crianças, dos pais e dos educadores, realçando que a educação é um direito de todas as crianças desde os 0 anos de idade, perspetivando contextos onde é dada oportunidade à criança de crescer e de se tornar autónoma, criativa e competente. Nesta abordagem, a forma de ver a criança é bastante relevante, pois como salienta Lino (2018) tendo como fonte de inspiração Malaguzzi (1998), a criança é “competente, ativa, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e aprender o que a rodeia (...)” e que se relaciona com “o ambiente, com os materiais, os objetos, as pessoas, as relações que entre estes se estabelecem e se entrelaçam, com a capacidade para construir, de forma apoiada e acompanhada, a sua aprendizagem e o desenvolvimento.” (p. 97)

O desenvolvimento deste modelo curricular surge da constante procura de informação e formação para a construção desta pedagogia. Deste modo, é possível salientar a influência de vários teóricos, que sustentam o modelo, como Dewey, Freinet, Erikson ou Piaget entre outros. As instituições de Reggio Emilia não possuem um currículo ou programa educativo predefinido, o currículo é “determinado pelas interações e diálogos que se estabelecem no quotidiano educativo entre as crianças, os professores e o ambiente físico e social em que estão integrados.” (Lino, 2013, p. 129).

O modelo pedagógico realça o papel educacional desempenhado pelo espaço sendo considerado como o terceiro educador. O ambiente físico das salas é organizado com o intuito de promover a interação social, a aprendizagem coletiva e a comunicação entre as crianças. Os espaços e os materiais são organizados de forma cuidadosa com o objetivo de criar um ambiente agradável para que as crianças se sintam confortáveis e em segurança (Lino, 2013).

O espaço exterior é igualmente importante e a sua organização permite dar continuidade às atividades realizadas no interior. Trata-se de um espaço que “respeita as características naturais, com zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências.” (Lino, 2013, p. 121). Realçar que, o espaço exterior de Reggio Emilia está pensado para a realização de experiências que promovam o desenvolvimento

cognitivo e social da criança e promovendo a autonomia. Este espaço está pensado para que as crianças realizem passeios, explorações, investigações e descobertas.

No que respeita ao tempo educacional, habitualmente conhecido como rotina diária, as crianças possuem de bastante autonomia ao longo do dia, “o tempo quotidiano proporciona às crianças múltiplas oportunidades de fazer escolhas.” (Lino, 2013, p. 126). Importa referir que, visitas ou passeios ao espaço exterior para observar e explorar fazem parte desta rotina.

Ao mencionar o modelo Reggio Emilia podemos destacar a pedagogia da escuta, conceito que destaca a criança como sendo “ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura.” (Lino, 2013, p. 127). Esta metodologia permite à criança transmitir ao educador o que sabe ou o que pretende saber.

O papel do educador caracteriza-se pela observação e investigação, sendo um impulsionador das aprendizagens. É essencial estabelecer uma parceria entre educador e crianças e com os pais para que surja um projeto educativo que seja apropriado ao grupo e também que se adapte a cada criança de forma individual. Cabe ao adulto criar um contexto confortável, de confiança, de motivação, onde a criança tem voz expondo a sua curiosidade, as suas teorias e as suas investigações (Lino, 2013). A abordagem Reggio Emilia coloca o educador como observador dos interesses das crianças para que as auxilie na procura de respostas às suas curiosidades. Segundo Crespo (2016), “Os adultos atuam nas brincadeiras, criando pequenos problemas para que as crianças procurem o conhecimento pretendido.” (p. 27).

### 2.3 Modelo Movimento Escola Moderna

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) surge em Portugal devido à ação de educadores e professores tendo por base o trabalho efetuado por Célestin Freinet. Segundo Folque e Bettencourt podemos referir-nos ao MEM “como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (2018, p. 114). O modelo MEM norteia-se para três finalidades, a iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e dos valores sociais e reconstrução cooperada da cultura. Tal como sucedeu nos modelos referidos, o MEM surge de teorias, concretamente, histórico-culturais originadas do trabalho de Vygotsky.

Este modelo pedagógico preconiza uma organização heterogénea dos grupos, integrando crianças de várias idades, de forma a “assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que enriquece o processo educativo” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 124).

Tal diversidade tão privilegiada é vista como enriquecedora a nível da cultura do grupo. Na perspetiva de Folque e Bettencourt, “As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de integrar e apoiar a participação plena dos mais novos.”. (2018, p. 124).

As crianças mais novas interagem menos quando incluídas em grupos de crianças mais velhas, assim os educadores do MEM evitam centrar a organização do dia em momentos coletivos, para que todas as crianças participem de forma efetiva.

Um aspeto de grande relevância relaciona-se com as rotinas e a forma como são estruturadas, pois é essencial a existência destas para crianças pequenas, pois “as rotinas devem ser suficientemente repetitivas, visto que a repetição de ações permite às crianças explorarem, treinarem e desenvolverem as suas competências de forma confiante.” (Torrão, 2015, p. 45).

A metodologia do MEM atribui grande importância à abordagem dos momentos do quotidiano, como sejam o acolhimento e a despedida, a exploração, descoberta e brincadeira, as atividades culturais estruturadas, as saídas e visitas ao exterior, as conversas e comunicações e as refeições.

A organização do espaço é feita por áreas básicas distribuídas à volta da sala, relativamente aos materiais esta pedagogia utiliza brinquedos feitos de materiais da natureza, para que as crianças compreendam e contactem com atividades e materiais da sua cultura.

Relativamente ao espaço exterior este é bastante valorizado pelo MEM pelo facto de permitir às crianças contactar com a natureza algo considerado como um direito. Na perspetiva de Folque e Bettencourt (2018),

o acesso diário ao espaço exterior (munidos da roupa adequada ao tempo atmosférico) e o contacto com a natureza é um direito de todo o ser humano, bom como uma necessidade num tempo em que o afastamento entre os seres humanos e o mundo natural tem levado à deterioração da ecologia humana. (p. 129)

Como último ponto surge o papel do educador do MEM que impulsiona os direitos das crianças, sendo também “promotor de uma organização democrática em clima de cooperação (...) “um mobilizador de estruturas organizativas da cooperação e promotor da tomada de consciência (...)” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 136). Este possui um papel de mediador cultural, uma vez que, faz a ligação das referências culturais e os projetos realizados com o grupo. É essencial que o educador seja ativo na procura de conhecimento e para organizar processos de aprendizagem. Segundo Marchão, “os educadores são ativos e provocam o conhecimento e o desenvolvimento da criança, organizando os processos de ensino e de aprendizagem. Compete-lhe aceitar a criança, ouvi-la, valorizá-la e ajudá-la a integrar um grupo valorizando o individual num contexto coletivo” (Marchão, 2012, p. 80).

### 3. A importância do espaço exterior

O projeto de investigação apresentado terá como objeto de análise o espaço exterior na creche e no jardim de infância, tendo como problema/questão de partida: como potenciar o espaço exterior de forma a torná-lo educativo e promotor de aprendizagens?

Pretende-se valorizar este espaço de forma a realçar as suas potencialidades enquanto espaço educativo.

O espaço exterior, por vezes, é pouco explorado pelos educadores, o que conduz à sua fraca utilização por parte das crianças. Contudo, este espaço deve ser visto como mais um local promotor de aprendizagens, tal como acontece com o espaço interior.

Segundo as OCEPE,

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

O exterior de qualquer jardim de infância pode e deve ser utilizado na realização de atividades de expressão motora, de expressão plástica, de jogos tradicionais e até mesmo no âmbito do conhecimento do mundo, como seja o desenvolvimento do espírito científico.

É importante que o espaço exterior seja utilizado pelas crianças em brincadeiras livres, por sua iniciativa, por forma a fomentar a imaginação, a criatividade e a aprendizagem na resolução de problemas, não esquecendo o direito que aquelas devem ter a dispor de algum tempo para brincarem livremente e de modo informal.

Tal como refere Hohmann e Weikart (2011), o recreio é uma área deslumbrante para as crianças, neste espaço são livres de correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas.

O espaço exterior é visto por muitos como um local que serve apenas para correr, o que foge à realidade pois ali, as crianças estão expostas a inúmeras aprendizagens, que devem ser potenciadas.

De acordo com Bastos,

O espaço exterior não pode ser entendido como um local onde as crianças simplesmente correm e caem, falam alto, sujam-se, brincam com água, lama e areia; este deve ser considerado como uma extensão do espaço interior no que toca a perspetivar também novas aprendizagens. (Bastos, 2018, p. 46)

Neste espaço, a existência de equipamentos como baloiços e escorregas pode ser relegada para segundo plano. De extrema importância é a existência de materiais de qualidade e em bom estado, que sejam desafiadores para a criança e a obriguem a desenvolver estruturas mentais superiores.

Como afirma Hohmann e Weikart (2011) “quando estão no exterior, as crianças conseguem evidenciar capacidades que não demonstram ter no interior.” (p. 212)

As aprendizagens feitas pelas crianças no espaço exterior, de forma lúdica, são realizadas de modo mais prazeroso, uma vez que não dão conta que ao mesmo tempo que brincam estão a desenvolver competências.

Como afirma Bastos tendo como referência o trabalho de Thomas e Harding (2011), “brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento.” (Bastos, 2018, p. 43).

No decorrer do brincar ao ar livre, as interações são mais propícias entre crianças e também entre as crianças e os adultos. Surgem momentos onde a criança socializa, aprende regras com os seus próprios jogos e desenvolve competências várias, por exemplo motoras.

Não só podemos observar as interações sociais como também as que estabelece com diferentes materiais que raras vezes estão ao seu dispor na sala de atividades.

Segundo as OCEPE,

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.), [bem como] (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre. (Silva *et al.*, 2016, p.27).

Não basta que a criança brinque com brinquedos ou outros objetos conhecidos, é fundamental que seja colocada perante materiais versáteis, até pouco habituais e incomuns, para as estimular e desmontar as ações predefinidas como afirma Post e Hohmann (2003) “objetos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo” (p. 115). Por outro lado, o facto de serem colocadas perante materiais multifacetados leva a que “explorem e manipulem de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual” (Ganhão, 2017, p. 28).

O espaço exterior é um local experiencial por excelência, que possibilita o desenvolvimento de novas aprendizagens, sejam as atividades iniciadas pela educadora ou pelas próprias crianças.

O tempo que as crianças passam ao ar livre permite-lhes relaxar, brincar e, o mais importante, que o seu crescimento seja efetuado de forma mais saudável.

De acordo com Erickson e Ernst (2011), são vários os estudos que demonstram que as crianças possuem maior capacidade de atenção ao passarem mais tempo ao ar livre, o que ajuda no combate ao stress. Ao brincar nos espaços exteriores, as crianças gastam energia e desenvolvem as suas capacidades motoras, emocionais e afetivas.

É fundamental que o educador, para além de dar oportunidade às crianças de utilizarem o espaço exterior, permita que estas o explorem sem limitações, embora com a consciencialização de que podem surgir perigos. O papel do educador é fundamental, surgindo como um intermediário entre o espaço e as crianças, não apenas através da planificação das atividades educativas a implementar, mas na escolha intencional dos equipamentos e materiais disponibilizados.

Nos jardins de infância, a organização do espaço exterior é, de certo modo, negligenciada, pois, maioritariamente, não tem em conta a intencionalidade educativa como acontece na sala de atividades.

Segundo a ficha n.º 8, do Anexo n.º 1 do Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25/08

espaço exterior deve estar pensado de forma a oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de atividades lúdicas e educativas. Deve, quando possível, incluir área coberta, ponto de água e pequena arrecadação (material de exterior, de jardinagem, lenha, etc.). A organização e o apetrechamento do espaço exterior devem assegurar condições de segurança para a realização de múltiplas atividades. (ME, 1997, p.15)

O espaço exterior será, pois, tanto mais rico quanto o grau de reconhecimento que o educador lhe atribua como lugar propiciador de desenvolvimento e aprendizagem. Só o educador, enquanto gestor do currículo, pode ter este papel. Segundo Post e Hohmann (2003, p. 161), é no exterior que “(...) os bebés ouvem, cheiram, sentem ou veem as árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade.”.

Como defende Ganhão inspirada no trabalho de Zabalza (1992), “o ambiente deve tornar-se um repto constante para fazer algo (...), para falar de algo, para olhar e tocar algo, para fazer perguntas sobre algo (...)” (Ganhão, 2017, p. 43).

O educador, decorrente da sua função, tem a obrigação de criar situações minimamente estruturadas, capazes de impulsionar o pensamento das crianças e de estimular a criatividade. Tal não é possível em ambientes dispostos sem intenção. É

impreterível adequar os equipamentos e os materiais às necessidades e aos interesses das crianças e das suas ações. Só assim se alcançará um desenvolvimento completo e holístico.

O mais importante é diversificar as ferramentas através das quais a criança estabelece o processo de desenvolvimento. Nas aprendizagens realizadas, o fulcro deve ser colocado no processo e não no produto, uma vez que os processos são plásticos e alargados a diversas realidades e situações, enquanto o produto é algo finalizado. Como refere Ganhão (2017), o trabalho com as crianças deve valorizar a experimentação e não o produto.

Um dos aspetos bastante relevante em relação às atividades ao ar livre recai sobre o quão positivo se tornam para as crianças hiperativas e para as crianças com necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem. Tal como afirma Cohen (2017), “Todas as crianças deviam ter atividades no exterior, aprender ao ar livre. A natureza oferece-lhes um ambiente sensorial rico para criar o que o neurofisiologista finlandês Matti Bergstrom descreveu como o mundo de possibilidades” ou de “fantasia”.” (p. 31).

#### 4. Relevância do brincar na educação pré-escolar

Ao mencionar a educação pré-escolar remetemos de imediato para o documento que suporta este grau de ensino, as OCEPE. Aqui, surge uma das definições de brincar como sendo uma atividade,

natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento (Silva *et al.*, 2016, p.27).

Brincar é uma das formas mais importantes no processo de ensino e de aprendizagem, cabendo ao educador a capacidade de trabalhar o aspeto pedagógico das brincadeiras. Este conceito é intrínseco à infância, estando ligado à diversão. Como refere Kishimoto (2010), “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.” (p. 1). É através da brincadeira que a criança começa a interagir com o mundo que a rodeia, aprendendo também a respeitar os outros e as regras estabelecidas. A ação de brincar não é apenas um passatempo na vida das crianças trata-se de algo complexo que requer disposição e tempo para que as suas vantagens sejam notórias, pois nesta ação as crianças podem aprender a viver em diferentes contextos e várias interações. Como defende Neto (2020), “Brincar implica o uso do tempo e do espaço em diferentes formas de ação, ensinando a viver em vários contextos e interações.” (p. 16).

Uma das melhores formas de promover aprendizagens significativas para a criança passa pelo brincar, pois as atividades livres que promovem o jogo simbólico, o jogo com objetos e o jogo de atividade física são uma mais-valia para o desenvolvimento da criança. “Brincar e ser ativo na infância permitem desenvolver a capacidade de adaptação, de resiliência e criativa necessárias para se ser feliz, empreendedor e ter sucesso na adolescência e na vida adulta.” (Neto, 2017, p. 12). Como refere Bento e Portugal (2016), “brincar é considerado como uma atividade nobre e promotora de desenvolvimento, aprendizagens e bem-estar (...)” (p. 90).

As atividades desenvolvidas nos espaços exteriores oferecem variadas oportunidades, experiências, sensações e desafios que não surgem no interior. Com autonomia e naturalidade, ao brincar ao ar livre é possível desenvolver competências de

vários níveis, como motoras, sociais, cognitivas e emocionais que serão bastante úteis na vida adulta. A utilização frequente destes espaços permite às crianças desenvolver o sentido de pertença, assim é mais provável fomentar na criança o gosto pela atividade ao ar livre e desenvolver hábitos de vida saudáveis. Durante a brincadeira a criança usa a imaginação, pode fazer criações, experimentar, aprender e observar.

Na perspetiva de Bento tendo como referência o trabalho de Thomas e Harding (2011) “brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento.” (2015, p. 130)

Relativamente ao domínio motor, estes espaços possibilitam a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade. O manuseamento de diferentes materiais naturais permite treinar competências de motricidade fina e de coordenação mão-olho, para além da imaginação e da criatividade.

No que respeita ao domínio emocional, promove a confiança e a autoestima na criança, sendo esta auxiliada a aprender a defrontar desafios e a mobilizar competências já adquiridas. Acrescentar que, o brincar para além de ser um direito e uma necessidade na vida da criança, surge também como uma forma de ganhar autonomia e segurança.

Na maioria dos casos, os principais motivos de preocupação e de impedimento à utilização do espaço exterior relaciona-se com a segurança e com a prevenção de possíveis acidentes. No entanto, brincadeiras que envolvem riscos calculados permitem à criança adquirir um maior conhecimento sobre as próprias capacidades.

Dar oportunidade à criança de brincar ao ar livre é muito mais que correr pelo espaço, possibilita à criança “desenvolver a capacidade de perceber e avaliar riscos, evitar lesões aquando da sua exploração do meio envolvente, autoconhecer-se, permitindo-lhe saber até onde consegue ou não ir.” (Reis, 2019, p. 28).

A forma mais eficaz da criança viver em segurança passa por viver riscos, pois assim ganhará defesas e estratégias para o futuro “(...) só existe segurança infantil se a criança se confrontar com situações desafiantes e arriscadas desde o seu nascimento.” (Neto, 2020, p. 97).

Importa realçar o papel do adulto, pois cabe ao educador permitir à criança realizar atividades livres e orientadas no espaço exterior deixando que explorem a natureza, se sujem e interajam entre si. De facto, são inúmeros os riscos que podem surgir nos espaços exteriores sendo crucial que o educador tenha a capacidade de identificar e gerir

esses riscos com vista os benefícios no crescimento da criança, devendo assim incentivar a participação da criança em diferentes desafios motores e de entreajuda (Reis, 2019).

Como acontece no dia a dia dos jardins de infância são as próprias crianças que incluem o adulto nas suas brincadeiras e este não deve deixar de se envolver. Como defende Hohmann e Weikart (2011), o educador deve considerar e respeitar o espaço e descobertas da criança, bem como o seu ritmo, desta forma o educador consegue de forma não intrusiva, questionar e desafiar a criança de modo a conhecer as suas capacidades, o pensamento e até como se relacionam com os pares.

Atualmente, a pandemia veio diminuir ainda mais a liberdade das crianças para brincar na natureza, pelo medo de contágio, por consequência piora o nível de desenvolvimento motor, emocional e social (Neto, 2020).

## 5. A brincadeira enquanto promotora do desenvolvimento

As temáticas que envolvem conceitos como o brincar, o brinquedo e a brincadeira têm sido alvo de diversas discussões a nível educativo, uma vez que são vistas com pertinência relativamente ao desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Na perspetiva de Silva e Sarmiento inspirado por Rosa (1998), “o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal.” (2017, p. 40).

O ato de brincar ao ar livre autónoma e espontaneamente permite o desenvolvimento de competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais basilares para a vida adulta. Crianças que brincam durante tempo de qualidade no espaço exterior com acesso à natureza são mais ativas e por sua vez possuem mais capacidade de concentração e atenção nos espaços interiores. (Reis, 2019).

Ao longo do capítulo pretende-se, de forma sucinta, abordar a importância do brincar e do brincar ao ar livre no desenvolvimento integral da criança. Assim, importa referir nomes como Fröbel, Vygotsky ou Piaget mencionando alguns aspetos teóricos por estes defendidos sobre a temática. Ao nível da psicologia do desenvolvimento surgem vários autores que relevam a preponderância do brincar no desenvolvimento infantil.

O alemão Friedrich Fröbel foi o primeiro pedagogo a reconhecer que a infância se trata de uma fase importante para a formação pessoal, considerando a criança como uma semente a ser cultivada. Na sua perspetiva, a criança só aprende a fazer, neste caso aprende durante a brincadeira. Segundo Crespo (2016), o pedagogo “não via o brincar apenas por pura diversão, mas sim como a maneira da criança criar representações do mundo para que posteriormente o possa compreender.” (p. 42).

O pedagogo foi pioneiro na utilização de uma psicologia do desenvolvimento como base na educação. Este desenvolvimento humano divide-se em estágios, nomeadamente, a primeira infância, a infância e a idade escolar (Arce, 2004). A observação por parte do adulto durante o brincar é fundamental, pois ao realizar esta ação o educador pode compreender o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra através de ações e do modo de falar. Na ótica de Arce (2004), “observação das atividades espontâneas da criança, como a brincadeira e a fala, é de grande importância para o êxito da atividade educativa.” (p. 13).

Como é possível constatar, Fröbel considerou a brincadeira como a fase mais elevada do desenvolvimento da criança, para o pedagogo a brincadeira é vista como

algo puro, uma atividade própria da vida humana, caracterizada por ser alegre e libertadora. A brincadeira neste estágio não é trivial, mas sim algo sério com profundo significado. (Arce, 2004). A dada altura o pedagogo criou brinquedos com o intuito de auxiliar a brincadeira infantil chamando-os de “dons”, “porque eles seriam uma espécie de “presentes” dados às crianças, ferramentas para ajudá-las a descobrir os seus próprios dons.” (Arce, 2004, p. 15).

Fröbel defende que o brincar ocupa um lugar essencial, “brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período.” (Lemos, Lopes, & Nina, p. 4).

Uma vez considerada a fase mais significativa relativamente ao desenvolvimento da criança, surge uma aproximação a Lev Vygotsky que considerava possível a aprendizagem da criança através do jogo e da brincadeira. A conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem originam os temas centrais do seu percurso com o realce do brincar para o desenvolvimento infantil. O ato de brincar é um importante condutor relativamente à promoção do desenvolvimento, sendo bastante privilegiado na zona proximal, com maior ênfase nas brincadeiras de faz de conta. (Coelho & Pisoni, 2012). Na perspetiva de Lemes, Lopes e Nina (s/d), “O brincar faz parte do desenvolvimento infantil, e é nas brincadeiras que as crianças traduzem/expressam o que vivem e sentem. A brincadeira deve ser considerada como algo sério que é primordial para o desenvolvimento infantil.” (p. 4). Ainda na perspetiva de Crespo, “O brincar é a atividade diária de cada criança e cabe ao adulto proporcionar-lhe a capacidade de vivenciar diversas experiências que irão contribuir para o seu desenvolvimento futuro.” (Crespo, 2016, p. 34). O brincar relaciona-se com a aprendizagem, pois a criança aprende enquanto brinca, a brincadeira possibilitará aprendizagens mais elaboradas. Brincar livremente e de forma prazerosa leva a criança a um mundo de faz de conta, mas que consiga reproduzir as relações que observa no quotidiano e repetir diferentes papéis (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008).

Quando falamos em desenvolvimento da criança é indispensável ter em consideração as suas necessidades, bem como a faixa etária, naturalmente os interesses de um bebé não são equivalentes a uma criança em idade pré-escolar. Através do brincar a criança vê algumas necessidades satisfeitas que vão evoluindo durante o processo de desenvolvimento sendo fundamental conhecê-las para compreender a singularidade do brincar. Como refere Rolim, Guerra e Tassigny (2008) tendo como referência o trabalho de Oliveira (1995),

o comportamento de crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que se encontram. Uma criança muito pequena sempre deseja algo de imediato (...) crianças um pouco maiores, em idade pré-escolar, já estão sujeitas a desejar algo impossível de ser realizado imediatamente. (p. 178)

Deste modo, surge a imaginação vista por Vygotsky como um novo processo psicológico para a criança, esta envolve-se num mundo imaginário que resolve todos os desejos e angústias em qualquer momento. Importa referir que, todos os brinquedos têm regras apesar de não serem estabelecidas de imediato.

Para além de realçar o brincar, é possível referir o brincar Vygotskiano como sendo uma atividade geradora de zonas de desenvolvimento próximo que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento.” (Crespo, 2016). Referir que, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), segundo Vygotsky, é um intervalo entre a resolução de problemas assistida e individual. Na perspetiva de Rolim, Guerra e Tassigny (2008) seguindo a linha de pensamento de Oliveira (1995), a ZDP “é um domínio psicológico em constante transformação, refere-se ao caminho de amadurecimento de suas funções, ou seja, ações que, hoje, a criança desempenha com a ajuda de alguém conseguirá, amanhã, fazer sozinha.” (p. 179)

Jean Piaget desenvolveu os seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança. Para o pedagogo o conhecimento surge como um procedimento dinâmico entre um sujeito e um objeto, “o Sujeito, aquele que irá conhecer, e o Objeto, aquilo que será conhecido, relacionam-se de uma determinada maneira: o Sujeito age sobre o Objeto” (Cunha, 2010, p. 4) sem esquecer a importância do meio envolvente.

Os estudos piagetianos apoiam-se na ideia de que a criança constrói estruturas cognitivas, esses estudos permitiram compreender as modificações dessas estruturas que influenciam o comportamento da criança, no modo como interage com o ambiente físico e social (Crespo, 2016). Com o intuito de compreender o desenvolvimento cognitivo da criança, o autor dividiu-o em quatro fases, designadas como estádios de desenvolvimento. Nomeadamente, o estádio sensório-motor que acontece dos 0 aos 2 anos, o estádio pré-operatório dos 2 aos 7 anos, o estádio das operações concretas dos 7 aos 12 anos e, por fim, o estádio das operações formais que surge por volta dos 12 até aos 16 anos. “Cada estádio do desenvolvimento é composto por diversas estruturas que se vão desenvolvendo de forma progressiva através de três princípios: organização; adaptação e equilíbrio” (Crespo, 2016, p. 38).

Como acontece nos estudos dos autores já mencionados, Piaget realça o período de brincadeira, pois é permitido à criança que veja e compreenda o mundo que a rodeia de

forma livre, com a utilização de objetos que possuem funções atribuídas pela criança. Na perspectiva de Silva e Sarmiento (2017) inspiradas na obra de Teles (1997), “a criança, ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (p. 42).

## PARTE II: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

### 1. Percurso(s) e contextos de intervenção

#### 1.1 Estudo de Campo – Procedimentos metodológicos

A abordagem de estudo, para este projeto, é de natureza qualitativa evidenciada na compreensão de uma realidade social. Esta abordagem qualitativa é caracterizada por ser emergente, naturalista, construtivista e interpretativa. Para além destas características, podemos referir esta abordagem como indutiva. Os investigadores “desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 179).

A investigação qualitativa é também caracterizada como holística, tendo em conta uma realidade global, tal como mencionam Carmo e Ferreira, “Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis, mas são vistos como um todo...” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 180).

Uma última característica diz respeito à forma naturalista desta abordagem, referindo os autores, Carmo e Ferreira (1998), “Os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação...” (p. 180).

Tendo em conta que o projeto de investigação proposto assenta na observação e análise do espaço exterior da creche e do jardim de infância, as interações que nele ocorrem e a intencionalidade com que este espaço é organizado com vista ao desenvolvimento integral da criança, parece ser a melhor abordagem.

Relativamente ao objetivo geral, a investigação qualitativa é descritiva-interpretativa, trata-se de uma descrição rigorosa e resultante dos dados recolhidos pelo investigador.

Para Carmo e Ferreira (1998) inspirados no trabalho de Bogdan e Biklen (1994), “Em investigação qualitativa dá-se uma grande importância à validade do trabalho realizado. Neste tipo de investigação tenta-se que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem e fazem.” (p. 181).

Os procedimentos técnicos a usar neste projeto de investigação referem-se aos princípios de investigação-ação (IA), com o objetivo de tentar melhorar a ação educativa. Para definir a IA, Cabral (2015) inspirada pela perspectiva de Silva (1996) defende que “a investigação-ação articula não apenas os dados de observação e as

diferentes contribuições teóricas que fundamentam as interpretações, mas também os valores que orientam a realização do processo.” (p. 43).

Tal como refere Bastos (2018),

A investigação-ação, conforme evidencia Máximo-Esteves (2008), apoiada nas ideias de Dewey, deve ser previamente planeada e deve sempre ter em atenção os métodos selecionados para a recolha de dados, a necessidade de refletir e de investigar a prática, o que requer dos educadores ou professores uma constante abertura de espírito (consideração de múltiplas vias), responsabilidade (para avaliar as ações) e sinceridade (quer na avaliação da ação quer do seu impacto). Requer também o desenvolvimento de competências para a tomada de decisões relativas ao quotidiano educativo/curricular de forma cientificamente sustentada. É neste sentido que se torna necessário que se cultive uma série de atitudes, como o rigor, a organização e a persistência, e se possua um conjunto de competências para planejar, observar, analisar, verificar, e produzir conhecimento sobre os processos de ensinar e de aprender. (p. 50)

A metodologia apresentada surge pela necessidade de resolver problemas e possui algumas características essenciais, comuns a autores como Cohen e Manion (1994) e Descombe (1999) citados por (Castro, 2012):

- *Participativa e colaborativa*: no sentido em que implica todos os participantes no processo. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.

- *Prática e interventiva*, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada.

- *Cíclica*, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática.

- *Crítica*, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformadas no processo.

- *Autoavaliativa*, porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Referir que se trata de um processo em espiral, composto por competências como a planificação, a ação, a observação e a reflexão.

De modo a sustentar o projeto de IA foi necessário formular uma questão de partida - *Como potenciar o espaço exterior de forma a torná-lo educativo e promotor de aprendizagens?*”

Seguidamente, foram identificados os objetivos a alcançar com vista à utilização e organização do espaço exterior, na dinâmica diária da sala de atividade, onde se realizou a Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI):

- Percecionar a intencionalidade da organização do Espaço Exterior com vista à promoção de aprendizagens e ao desenvolvimento de competências nas crianças.
- Identificar a importância do Espaço Exterior para o desenvolvimento integral da criança, não apenas em termos físico-motores, mas ao nível da sua estrutura mental.
- Caracterizar os Espaços Exteriores nas instituições.
- Conhecer as opiniões das Educadoras relativamente ao Espaço Exterior e às atividades nele desenvolvidas.

Com o intuito de alcançar os objetivos definidos surgem as seguintes questões orientadoras:

- Qual a importância que o/a educador/a atribui às oportunidades de aprendizagem no Espaço Exterior?
- Qual a intencionalidade do/a educador/a na organização do Espaço Exterior?
- Qual o papel do/a educador/a (atividades realizadas) em relação à exploração do Espaço Exterior?
- Quais os materiais utilizados no Espaço Exterior pelas crianças? Como procedem à sua exploração?
- Como potenciar o desenvolvimento das crianças através de atividades marcadamente lúdicas no Espaço Exterior?

## 1.2 Instrumentos de recolha e tratamento de dados

No decorrer do projeto de IA foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados aplicados nos períodos de observação participante e não participante nos contextos de Creche e Pré-Escolar. Para além da observação haverá espaço para uma avaliação/reflexão seguida de intervenção.

Tornou-se possível caracterizar o grupo, os espaços e as rotinas com a utilização de instrumentos recorrendo às fichas adaptadas do Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em parceria (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente: Ficha do

Estabelecimento Educativo, Ficha do Espaço Educativo da sala de atividades (espaço interior e exterior) e Ficha da Educadora de Infância (Anexo A).

Além dos instrumentos mencionados houve oportunidade de dialogar com as Educadoras cooperantes e de recolher notas de campo, bem como a realização de gravações audiovisuais e registos fotográficos.

Na ótica de Bogdan e Bicklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). As notas de campo surgiram no decorrer das observações sendo registadas algumas anotações importantes sobre as crianças enquanto estavam a desenvolver atividades e ao longo da prática foram registadas de forma mais detalhada e refletida.

O registo fotográfico foi o mais utilizado durante a prática, através das fotografias conseguimos perceber o envolvimento e interesse das crianças na realização das atividades. Segundo Lopes (2019) considerando o trabalho de Campos (2011), a fotografia pode ser uma fonte de pesquisa, através da qual se pode recolher informações que podem ser tratadas e divulgadas. A fotografia pode ainda fornecer aspetos e perspectivas que, de outra forma, poderiam passar despercebidos.

Relativamente às questões orientadoras do projeto considerou-se ser uma mais valia conhecer a opinião das educadoras de infância sobre o espaço exterior e a sua utilização. Assim, foram colocadas três questões de resposta aberta sobre a temática (Anexo B).

Segundo Máximo-Esteves (2008),

As questões mais abertas que são colocadas abrem portas a respostas mais amplas edesejavelmente longas, eivadas de pormenor, e veicula os pontos de vista do respondente. A ordem da questão é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta decorrente do inesperado da resposta. Desta forma, o entrevistado tem oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema. (p. 96)

## 2. Ação em contexto:

### 2.1 Caracterização do (s) contexto (s)

#### 2.1.1 Contexto de Creche

No contexto de creche, devido à situação pandémica, apenas foi possível realizar observação. O estabelecimento educativo que tivemos oportunidade de conhecer, localizado na cidade de Portalegre, é uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) em funções desde o ano de 2013, com as valências de creche, educação pré-escolar e atividades de tempos livres (ATL). Relativamente ao contexto de creche existem duas salas de berçário, duas salas para crianças com um ano e duas salas para crianças de dois anos de idade. Neste contexto frequentam um total de 81 crianças, nomeadamente, 18 crianças com idade inferior a um ano, 29 crianças com idades compreendidas entre um e dois anos e 34 crianças com idades compreendidas entre dois e três anos.

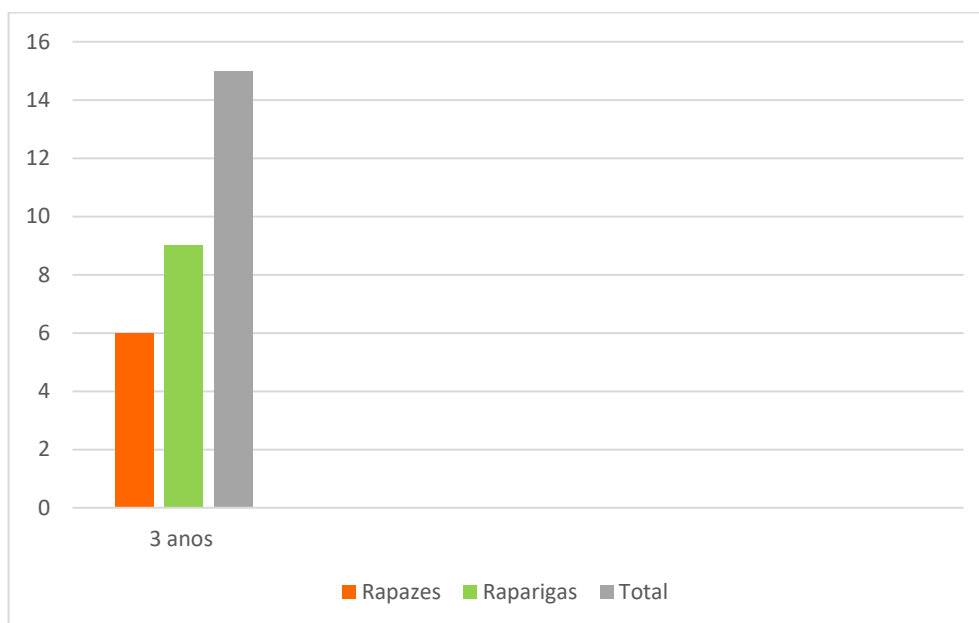
A instituição está instalada num edifício situada no centro da cidade de Portalegre que foi adaptada para o efeito. Consta de dois blocos independentes de dois pisos, tendo o 2.º piso apenas uma sala. Consideramos o estado de conservação razoável.

De forma a garantir a segurança das crianças, todo o espaço envolvente possui gradeamento ou muros convencionais, contando, também, com equipamentos que garantem a proteção e segurança das crianças.

### **Caracterização do grupo de crianças**

O grupo da sala de atividades 2B é composto por 15 crianças, seis do sexo masculino e nove do sexo feminino. Trata-se de um grupo homogéneo, relativamente à idade, dado que todas as crianças completaram os três anos até maio de 2020.

*Gráfico 1 - Dispersão das crianças por idade e sexo (Creche)*



Relativamente à equipa educativa, para além da educadora titular, é composta por duas assistentes operacionais.

Com base nas observações efetuadas e em diálogo com a educadora é possível referir que as crianças demonstram competências ao nível da autonomia. Em momentos como as refeições, tal era evidente, apesar de, por vezes, ser necessária motivação dos adultos. Em termos da socialização, no geral, todas as crianças interagem entre si e com os adultos, sendo notório o afeto mútuo. Já no respeitante ao desenvolvimento motor, agarram e manipulam objetos e lançam pequenas bolas. Por fim, ao nível da linguagem, todas as crianças se expressam através da oralidade e identificam o seu nome e o dos pais.

Quanto às rotinas, elas fazem parte do dia a dia dos jardins de infância, sendo geradoras de segurança para as crianças. O conhecimento das ações traz conforto à criança, uma vez que se trata de uma repetição.

Para Cordeiro (2012), a rotina é um elemento que se repete dando segurança à criança, ajudando a prever o que vai acontecer, tranquilizando-a. O dia a dia de uma criança desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se alternam e que podem ser atividades pedagógicas em que o educador se junta com o grupo ou com uma só criança emergindo, assim, intencionalidade educativa, como ocorre nos períodos de acolhimento, da marcação das presenças, da hora do conto, das atividades planeadas, das brincadeiras livres e da hora do recreio.

Estas iniciam-se pela manhã, aquando do acolhimento numa área coletiva da instituição, seguida de uma transição para a sua sala de atividades, até à chegada da educadora. A partir das 9h30, já com a presença da educadora, é feita a marcação das presenças, a leitura de histórias e o início das atividades orientadas, fosse pela educadora ou pelos professores responsáveis pela expressão musical e expressão corporal.

A frequentar a sala de creche estava uma criança brasileira, que apesar da língua materna ser o português, revelava dificuldade de comunicação decorrentes da estrutura linguística ser diferente.

*Tabela 1- Rotina da sala de creche (terça-feira e quarta-feira)*

<b>Horário</b>	<b>Atividades e Rotinas (terça-feira)</b>	<b>Horário</b>	<b>Atividades e Rotinas (quarta-feira)</b>
07h45 – 09h00	Acolhimento coletivo	07h45 – 09h00	Acolhimento coletivo
09h00 – 09h30	Acolhimento na sala	09h00 – 09h30	Acolhimento na sala
09h30 – 11h00	Atividade orientadas / Atividade livre	09h30 – 10h30	Atividade orientadas / Atividade livre
11h00 – 11h30	Expressão Musical	10h30 – 11h00	Expressão Musical
11h30	Almoço	11h00 – 11h30	Expressão Corporal
11h45	Higiene	11h30	Almoço
12h00	Repouso	11h50	Higiene
14h50	Higiene	12h00	Repouso
15h30	Lanche	14h50	Higiene
15h50	Higiene	15h30	Lanche
16h00 – 17h00	Atividade orientadas / Atividade livre	15h50	Higiene
17h00 – 19h30	Encerramento da Instituição	16h00 – 17h00	Atividade orientadas / Atividade livre
		17h00 – 19h30	Encerramento da Instituição

### **Caracterização do espaço educativo**

A sala de atividades onde decorreram as observações possuía uma organização centrada na resposta às necessidades e interesses das crianças, com o intuito de promover o desenvolvimento global, principalmente, ao nível da autonomia.

De acordo com as OCEPE, “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (Silva *et al.*, 2016, p.26).

O espaço educativo está dividido em áreas de interesse. Na perspectiva de Ferreira (2014) tendo como referência o trabalho de Hohmann, Banet e Weikart (1995),

A organização do espaço tem influência no tipo de relações que se criam entre o educador e a criança e em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que a conceção dos espaços, os materiais disponíveis e a forma como estão dispostos e arrumados refletem em maior ou menor grau a participação ativa das crianças na atividade diária. (p. 35)

#### Espaço Exterior:

O espaço exterior é bastante amplo, com pavimentos em relva sintética e em borracha, apetrechado com vários equipamentos como triciclos, baloiços e casinhas. É utilizado regularmente, sempre que as condições atmosféricas o permitem, de forma partilhada, por todas as crianças, com a supervisão das educadoras e das auxiliares de ação educativa. Estes espaços possuem diversas potencialidades, como refere Hohmann e Weikart (2011), as crianças, no espaço exterior, conseguem mostrar capacidades que não demonstram no interior.

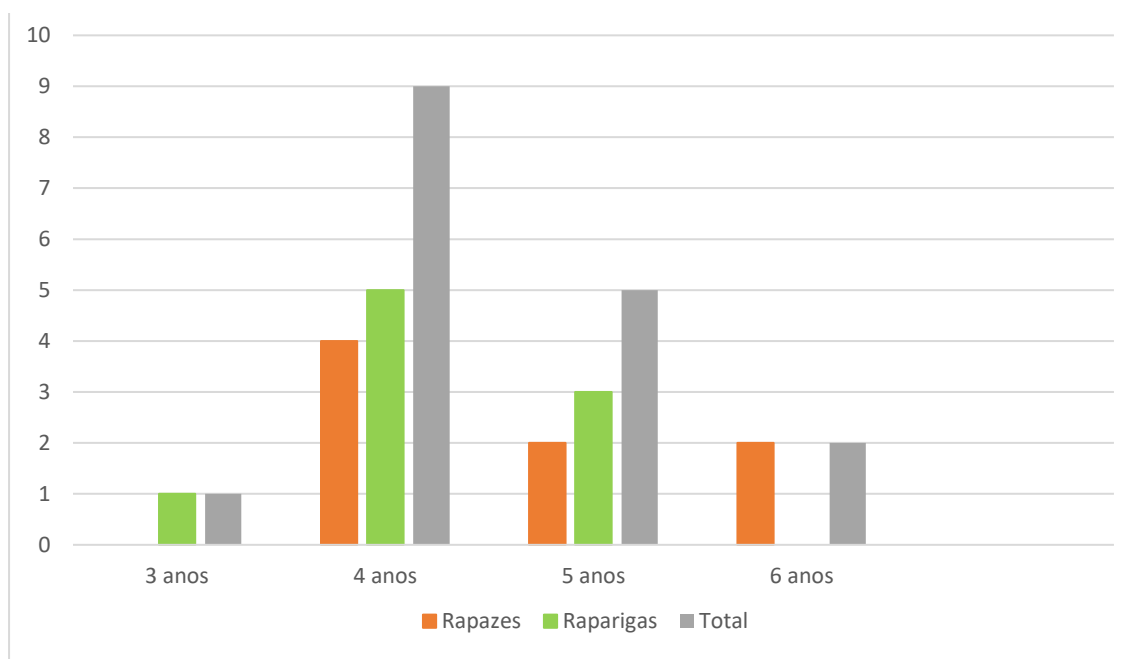
#### 2.1.2 Contexto de Educação Pré-Escolar

A Prática e Intervenção supervisionada em Jardim de Infância realizou-se num estabelecimento público, localizado numa área urbana do distrito de Portalegre. O edifício é constituído por dois blocos independentes, num funcionavam duas salas de Educação Pré-Escolar e no outro o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com duas salas para cada nível de escolaridade. O horário de funcionamento tinha início às 8h15 e encerramento às 18h. A componente letiva estava organizada em regime normal, sendo o período da manhã das 9h às 12h30 e o da tarde das 14h às 15h. De referir ainda que a componente de apoio à família ou apoio socioeducativo acontece no período da tarde.

#### **Caracterização do grupo de crianças**

O grupo da sala 2 inicialmente era constituído por dezasseis crianças, oito do sexo masculino e oito do sexo feminino, mas, durante a PISJI, integrou o grupo mais uma criança do sexo feminino, perfazendo o total de dezassete crianças. Trata-se de um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Relativamente à distribuição por idade das crianças, surge de seguida o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Dispersão das crianças por idade e sexo (Pré-Escolar)



A maioria das crianças já tinha frequentado a Educação Pré-escolar noutras instituições, o que dificultou a sua integração no grupo. Três das crianças tinham necessidades educativas especiais, beneficiando de apoio, nomeadamente ao nível da terapia da fala.

Relativamente à equipa educativa, o grupo para além da educadora titular, dispõe de uma educadora de apoio, que permanece na sala de atividades, duas vezes por semana, e sempre que necessário, uma assistente operacional.

No que respeita ao dia a dia do grupo, as rotinas estão presentes e, de modo geral, bem assimiladas. As crianças conseguem prever cada acontecimento desde o acolhimento até ao último momento do dia.

Tabela 2 - Rotina diária da sala de pré-escolar

Horário	Atividades e Rotinas
08h15 – 09h00	Acolhimento coletivo
09h00 – 09h30	Jogos de mesa
09h30 – 10h20	Acolhimento na sala/ Atividades orientadas / Atividades livres
10h20 – 10h30	Higiene
10h30 – 11h00	Lanche da manhã
11h00 – 12h15	Atividades orientadas / Atividades livres
12h15	Higiene
12h30	Almoço
14h00 – 14h15	Retorno à sala / Canção da boa tarde
14h15 – 15h10	Atividades orientadas / Atividades livres
15h10 – 15h20	Diálogo sobre o dia (avaliação)
15h20	Higiene
15h30	Lanche

O grupo demonstra interesse pelas diferentes atividades, vontade de aprender e de participar em cada proposta apresentada. A nível do *Domínio Oral e Abordagem à Escrita* todas as crianças conseguem expressar-se sem dificuldade e expor as suas ideias. No que respeita à escrita, todas as crianças escrevem o nome, aspeto importante para a criança como é referido nas OCEPE, “aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira.” (Silva *et al.*, 2016, p.70). As crianças de 5/6 anos conseguem escrever também várias palavras através de imitação e identificam as convenções de escrita. Relativamente ao *Domínio da Matemática*, existe uma grande estimulação por parte da educadora, inserindo este domínio no quotidiano do grupo. A maioria das crianças possui o sentido de número, são capazes de seriar e ordenar, nomeadamente construir conjuntos referindo as suas características, bem como conseguem recolher e interpretar informações com o intuito de resolver situações. No *Domínio da Educação Artística*, concretamente no *Subdomínio das Artes Visuais*, são criadas várias oportunidades para a utilização de diferentes técnicas, sendo notória a satisfação das crianças na experimentação e, em simultâneo, na aquisição de conhecimentos.

### **Caracterização do espaço educativo:**

Na sala de atividades encontram-se quatro conjuntos de mesas com funções distintas, nomeadamente, para atividades de expressão plástica, jogos de mesa, desenho, recorte e modelagem e para atividades com maior orientação por parte da educadora, referentes aos vários domínios das OCEPE. O espaço está também organizado por áreas, como a casinha, a garagem e construções, a loja, o quadro e a pintura. A área do acolhimento coincide com a dos livros e da informática, apesar desta última permanecer indisponível para o grupo. Em cada uma das áreas está assinalado o número de crianças que podem frequentá-la em simultâneo, regra respeitada pelo grupo.

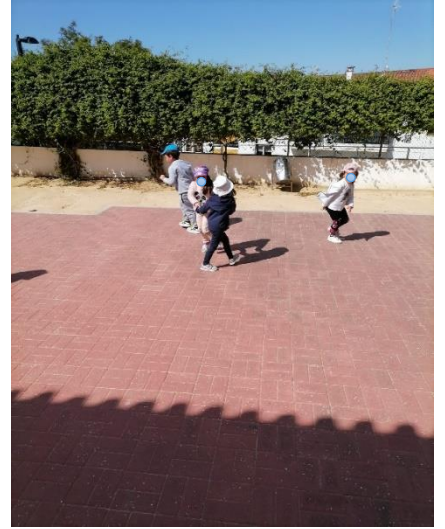
A disposição da sala de atividades foi idealizada pela Educadora Cooperante tendo em vista a sua intencionalidade educativa. Segundo a educadora a disposição da sala foi pensada “tendo em vista as necessidades das crianças e considerando o espaço. Coloquei as áreas pelo interesse e pela sua relevância”.

#### Espaço exterior:

A instituição possui um espaço exterior considerável, de amplas dimensões atendendo ao número de crianças que dele usufruí, o que ocorre várias vezes por dia, desde que as condições atmosféricas o permitam. Apesar desta utilização frequente, a mesma não decorre de uma intencionalidade pedagógica clara, pois as crianças brincam livremente, sem qualquer indicação da Educadora. Sendo o brincar livremente um fator importante de aprendizagem, o espaço não dispõe de equipamentos ou utensílios diversificados, contando apenas com alguns brinquedos, objetos para brincar na areia (pás) e andas. No mesmo espaço foi construída uma pequena horta pedagógica.

Na parte traseira da instituição existe uma aranha que se encontra inutilizada devido à situação pandémica.

Relativamente ao espaço exterior envolvente à instituição é um espaço com diversas oportunidades de aprendizagem para a criança. Trata-se de um jardim de grandes dimensões onde é possível encontrar vários elementos da natureza, explorar o espaço, brincar ou apenas permanecer e captar o que de melhor a natureza tem para oferecer. Inicialmente idealizei a ida do grupo a este espaço, mas não foi possível devido às restrições da pandemia Covid-19.



*Fotografia 1 - Espaço Exterior - Contexto Pré-Escolar*

### 3. Análise das questões

Tendo presente o tema desta investigação vamos analisar as questões colocadas a uma amostra de seis educadoras que desempenham funções em instituições públicas ou privadas, em meio rural ou urbano, surgindo várias opiniões sobre a temática em estudo. Referir que, as respostas às questões estão presentes no Anexo B.

Relativamente à primeira questão: *Qual a importância que, enquanto educador/a, atribui às oportunidades de aprendizagem no espaço exterior?* as respostas recolhidas são bastante interessantes e evidenciam a importância deste espaço no quotidiano das crianças nos jardins de infância. As educadoras que colaboraram nesta fase do projeto, mencionam aspetos que devem ser destacados. De modo geral, o espaço exterior é visto como um meio privilegiado onde as crianças aprendem a brincar, que oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem, principalmente no que respeita ao contacto com a natureza. Além da natureza, é referido que a organização deste espaço tem potencial para fornecer às crianças aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo (*Educadora A*).

Destas opiniões, o espaço exterior é considerado como um lugar muito rico, tendo tantas ou mais potencialidades que o espaço interior, onde podem ser desenvolvidas todo o tipo de atividades (*Educadora D*).

A importância do brincar para o desenvolvimento da criança está mencionada no projeto, naturalmente, as educadoras referenciam este aspeto como uma das atividades mais importantes no quotidiano da criança. Como refere a *Educadora F*, para além de exercitarem a imaginação, no ato de brincar a criança ordena, desordena, destrói e constrói o mundo à sua maneira. Acrescentar que, enquanto brincam desenvolvem noções temporais, a linguagem e aprendem a partilhar.

Por fim, salientar o facto de ser um espaço que não lhe é dada a devida importância, apesar de ter inúmeras vivências que não acontecem nas salas de atividades.

No que respeita à segunda questão: *Qual a intencionalidade do/a educador/a na organização do espaço exterior?* são levantados alguns problemas sobre as condições destes espaços não sendo, por vezes, possível criar espaços de brincadeira quer pela sua estrutura quer pela partilha destes espaços, com outros ciclos (*Educadora A*). A intencionalidade deve ter em vista, por parte das educadoras, uma forma de a criança ter acesso a uma variedade de objetos e brinquedos, e com eles desenvolver atividades lúdicas. Referir que, muitos dos objetos podem ser reutilizados e ganhar nova utilidade.

Nesta linha de pensamento, é importante realçar que, este espaço deve ser organizado considerando os recursos naturais que existem, com o intuito de permitir às crianças dar asas à sua imaginação e criatividade (*Educadora B*). Os materiais disponibilizados precisam ser estimulantes, permitindo que as crianças os explorem, não descurando as condições de segurança (*Educadora E*).

Tal como na sala de atividades, o educador deve ter uma intenção clara na organização do espaço exterior proporcionando novas experiências e, ao mesmo tempo, ir ao encontro das necessidades e interesses da criança (*Educadora C*). Quando não há uma proposta por parte do adulto, as crianças estão livre para fazer escolhas e para interagir entre si.

Nesta questão, a *Educadora D* referiu as dificuldades que existem, em melhorar o espaço, por parte da entidade detentora, não sendo aceites as propostas para melhorar e adequar o espaço às crianças. Assim, é necessário adaptar utilizando os materiais naturais que adquirem para aumentar as brincadeiras com terra, água, madeiras e também proporcionar atividades de faz de conta com diversos utensílios de cozinha. Tal como no projeto de intervenção, na ótica das educadoras, no exterior podem ser desenvolvidas atividades de expressão plástica, pintura, desenho, modelagem, entre outras.

Conclui-se que, a intenção do educador inicia-se com a perceção das potencialidades que o espaço exterior proporciona, ter um propósito, saber o porquê do que se faz e o que se pretende alcançar (*Educadora F*).

Relativamente à última questão: *Qual o papel do/a educador/a (atividades realizadas) em relação à exploração do espaço exterior?* desponta de imediato o brincar sendo uma ação importante para o educador enquanto observador, uma vez que durante o ato de brincar, é possível observar, registar e documentar o que as crianças fazem, o que dizem, como interagem, como aprendem e como exploram o espaço (*Educadora F*).

Das várias opiniões podemos referir que, o educador tem a responsabilidade de estar atento á dinâmica dos grupos que se formam, na prevenção de eventuais situações de conflito e na sua gestão e às crianças que se isolam (*Educadora D*). Cabe ao adulto ter um papel ativo sempre que considere oportuno, para alargar os conhecimentos das crianças, proporcionando-lhes novos desafios e garantir a sua segurança e bem-estar (*Educadora C*).

O educador é ainda visto como um impulsionador, poderá ter um papel de dinamizador de atividades no exterior. O educador pode fornecer materiais reciclados, para que cada criança tenha a oportunidade de criar a sua própria brincadeira.

De forma a concluir esta análise, é possível referir que as várias educadoras cooperantes demonstraram o valor que o espaço exterior possui e toda a sua potencialidade no desenvolvimento integral da criança.

#### 4. Descrição e reflexão das propostas de atividade

##### 4.1 Contexto de Creche

Em contexto de Creche, apenas houve a oportunidade de observar o grupo e as dinâmicas desenvolvidas. As atividades idealizadas e planificadas, para contribuir para o projeto de investigação-ação, não foram realizadas devido à pandemia da Covid-19. Neste sentido inúmeras conclusões e contributos para a investigação ficaram sem efeito.

As diversas atividades planificadas para esta faixa etária têm como suporte teórico a proposta pedagógica de Elinor Goldshmid, com vista à utilização do espaço exterior da instituição e elementos naturais que permitiriam à criança explorar através dos diferentes sentidos. De forma breve importa referir que, a proposta pedagógica de Elinor Goldschmied surgiu com o objetivo de proporcionar os serviços necessários à primeira infância e ao bem-estar das crianças, tendo em consideração que este contexto pretende satisfazer várias necessidades, com vista ao desenvolvimento físico e mental. O modelo realça que a organização do espaço exterior é fundamental, por forma a possibilitar uma grande diversidade de jogos que constituam oportunidades de aprendizagem para as crianças, a prever momentos de jogos ativos e ruidosos e momentos mais tranquilos, a oferecer experiências sensoriais e a disponibilizar elementos que possam ser levados para o interior.

De forma sucinta surgem mencionadas as propostas para o contexto de creche não implementadas. De acordo com a faixa etária, idealizaram-se propostas pedagógicas (Anexo E), mencionadas de seguida, articulando os vários domínios e áreas de conteúdo:

- Leitura de uma história com a temática da fruta, exploração de um cesto dos tesouros (frutas) e semear uma árvore (sementes de maçã) – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Área do Conhecimento do Mundo;
- Realização de mural com carimbagem de frutas e exploração de uma canção – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística, Subdomínio da Música e das Artes Visuais;
- Exploração de cestos com elementos naturais e recolha de elementos pelas crianças - Área do Conhecimento do Mundo;
- Composição com materiais naturais e reutilizáveis - Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais;

- Identificação de meios de transporte e construção de carros com caixas – Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais;
- Observação de alguns meios de transporte no espaço exterior e identificação dos locais onde circulam - Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais.

#### 4.2 Contexto de Educação Pré-Escolar

No que respeita ao contexto de Educação Pré-Escolar, apesar de alguns contratempos e limitações consequentes do tempo atípico que atravessamos devido às restrições da pandemia, foi possível desenvolver diversas atividades. Durante a PISJI, a educadora cooperante dialogou sobre as temáticas a trabalhar, bem como, as ideias para a melhor utilização do espaço exterior daquela instituição.

Por consequência do agravamento da pandemia todas as atividades escolares foram suspensas. Contudo, mantivemos contacto com o grupo de crianças através de reuniões com recurso às tecnologias. Em conjunto com a educadora cooperante colaborámos na planificação de atividades para realizar em casa, até ao regresso à sala de atividades. De volta à normalidade foi possível iniciar a PISJI, em conjunto com o meu par pedagógico com o intuito do grupo se ambientar a nós e ao nosso trabalho, uma vez que as crianças permaneceram em casa bastante tempo longe da realidade da sala de atividades. Aquando da minha intervenção, nem sempre foi possível desenvolver as atividades no espaço exterior devido às condições atmosféricas. Assim, seguem as atividades realizadas destacando as três primeiras, uma vez que, estão diretamente relacionadas com a temática. As restantes atividades surgem de forma resumida com o intuito de apresentar o percurso durante a PISJI. Cada proposta foi idealizada considerando as características do grupo.

**Proposta de atividade 1:** Composições com elementos da natureza.

**Principais objetivos:** utilizar a linguagem oral para comunicar; desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações plásticas; desenvolver a criatividade e o sentido estético; utilizar materiais naturais (pedrinhas, folhas, flores, pedaços de tronco, etc.); analisar e contactar com diferentes materiais naturais; explorar a beleza dos elementos da natureza.

**Recursos:** elementos da natureza (folhas, flores, pedrinhas, pedaços de tronco, paus...); folhas de papel; cola; imagens com exemplos de composições.

**Descrição:** esta atividade com elementos da natureza (paus, folhas, pedaços de tronco) iniciou-se com um diálogo com o grupo, com o intuito de caracterizar e explorar, de forma breve, os diferentes elementos. Para introduzir a atividade em concreto foram disponibilizados alguns exemplos de composições e o grupo foi questionado sobre o que significava esta forma de expressão plástica.

De seguida, cada criança elaborou uma composição com elementos da natureza. Desta forma foi integrado o espaço exterior numa atividade realizada no interior.



*Fotografia 2 - Exploração dos elementos da natureza*

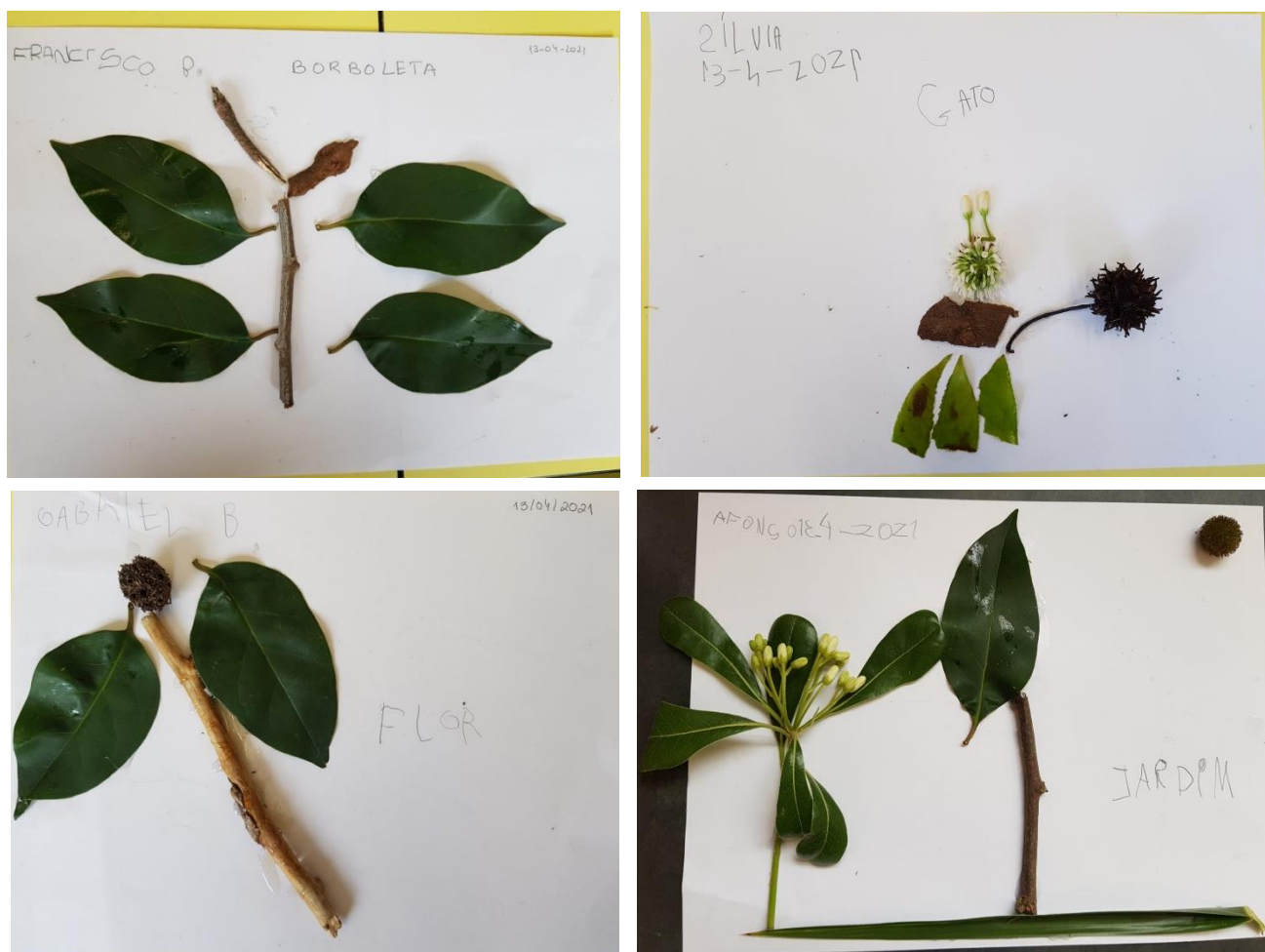


*Fotografia 3 - Realização das composições*

**Análise e reflexão:** de modo geral, a atividade com elementos da natureza foi bem-sucedida, tendo sido alcançados os objetivos estabelecidos. Pretendeu-se transportar elementos do exterior para o interior da sala e, em simultâneo, desenvolver capacidades expressivas e criativas, recorrendo a uma forma diferente de expressão plástica, com materiais naturais. A utilização de materiais naturais possibilita à criança analisar algumas das características destes elementos e utilizá-los apurando o seu sentido estético.

Surgiu ainda a oportunidade de comunicar oralmente sobre o que observaram, expressando as ideias que despontavam sobre cada elemento sendo mencionadas características como os diferentes tamanhos, cores, formas e texturas.

Considero que o grupo se envolveu na atividade, pois os produtos finais mostraram-se bastante interessantes e criativos. De referir que algumas crianças durante a hora de almoço recolheram elementos no espaço exterior para contribuir na elaboração das composições e também quiseram repetir a atividade. Considero este aspeto relevante e positivo, a ter em conta no percurso da prática em contexto pré-escolar.



*Fotografia 4 - Exemplos de produtos finais (composições)*

**Proposta de atividade 2:** Atividades no espaço exterior (leitura do livro “A que sabe a lua”, ilustração da história, construção de um gráfico de barras, alimentação dos animais, situação de jogo – imitação dos animais).

**Principais objetivos:** adquirir vocabulário; utilizar a linguagem oral para comunicar; nomear os animais e as suas características; organizar a informação recolhida; interpretar os dados apresentados; explorar o espaço exterior; brincar de forma livre.

**Recursos:** livro *A que sabe a lua?* mantas; folhas de desenho; lápis de cor; cartolina (gráfico de barras); cubos dos animais em cartolina.

**Descrição:** ao longo deste dia foram realizadas atividades relacionadas com a temática do relatório final. Iniciou-se a leitura e a exploração da história *A que sabe a lua?*, de Michael Grejniec, seguindo-se o registo ilustrado da mesma (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais). De seguida, foi construído um gráfico de barras onde cada criança colocou um pequeno desenho para identificar o seu animal preferido. Por último, foram interpretados os dados obtidos (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática).

No período da tarde, iniciámos a atividade no espaço exterior. Após a canção de boa tarde, o grupo foi questionado sobre os animais da história e sobre as suas características, sendo o foco a alimentação de cada um dos animais da história.

Foi também realizado um jogo com cubos (Anexo F), num dos cubos estavam os animais da história (animais selvagens) e no outro cubo animais da quinta, cada criança lançava um dos cubos e tinha que imitar o animal selecionado (Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro).



*Fotografia 5 - Leitura da história no Espaço Exterior*



*Fotografia 6 - Atividade relacionada com Conhecimento do Mundo e Expressão Dramática*



*Fotografia 7 - Atividade de Matemática no Espaço Exterior*



*Fotografia 8 - Atividade de Expressão Plástica no Espaço Exterior*

**Análise e reflexão:** este dia foi dedicado a atividades relacionadas com a temática deste relatório, ou seja, o dia a dia que acontece no interior da sala de atividades foi transportado para o espaço exterior da instituição.

A curiosidade e o interesse das crianças foram notórios. O simples transporte de material, como cadeiras e mesas, para o exterior, levou várias crianças a questionarem o porquê desta alteração e para que iriam servir. O acolhimento aconteceu no interior, uma vez que seria impossível retirar da sala de atividades elementos como o quadro das presenças. Após a rotina matinal, foi feita uma fila para levar o grupo até ao espaço exterior. Aqui iniciou-se a leitura e a exploração da história anteriormente referida. Uma vez que as mesas estavam empilhadas no exterior, foi solicitado a duas crianças de cada vez que fossem à sala de atividades buscar os seus materiais de desenho, para que assim fosse possível manter a organização do grupo, enquanto se organizava o espaço. Em simultâneo, com o auxílio do meu par pedagógico, colocámos as mesas e as cadeiras nos lugares, tendo as crianças iniciado o registo ilustrativo da história. As crianças demonstraram a compreensão da história.

Ainda durante a manhã foi construído um gráfico de barras e analisados os dados obtidos. Primeiramente, com recurso ao gráfico por preencher, expliquei no que consistia e qual a sua finalidade. Estes dados eram referentes a elementos presentes na



### **Proposta de atividade 3:** Percurso (educação física)

**Principais objetivos:** contornar os obstáculos a pés juntos; mobilizar o corpo com precisão e coordenação; explorar a relação do corpo com objetos; desenvolver a motricidade grossa – saltar, andar; desenvolver a capacidade de concentração; aperfeiçoar movimentos que implicam deslocamentos; explorar o espaço exterior; brincar de forma livre.

**Recursos:** corda; objetos (obstáculos); música (coluna e telemóvel); cadeiras.

**Descrição:** ao longo deste último dia as atividades relacionaram-se com educação física. No espaço exterior foram colocadas diversas estações compostas por alguns materiais reutilizáveis. Cada criança realizou o percurso individualmente, estação a estação. Após todo o grupo repetir o percurso, foi reservado um momento para, com as crianças, identificar e compreender as dificuldades manifestadas por cada uma. No período da tarde foi feito o jogo da estátua, com recurso a música e, por fim, as crianças pediram para voltar a fazer o jogo do dia anterior (cubos – Anexo F).



*Fotografia 10 - Estações do percurso de Educação Física no Espaço Exterior*

**Análise e reflexão:** no último dia de intervenção, as atividades voltaram a ser desenvolvidas no espaço exterior, desta vez relacionadas com o *Domínio da Educação Física*. Realizou-se um percurso com várias estações, em que, de modo geral, as crianças conseguiram alcançar os objetivos estipulados. Ao longo do percurso auxiliei as crianças que solicitavam ajuda e as que demonstravam dificuldades, sobretudo ao nível da perceção do corpo e do equilíbrio. Por exemplo, na estação em que era pedido que passassem por cima de uma corda, expliquei às crianças que esta ação seria mais facilitada se abrissem os braços. Aquando da repetição, a maioria das crianças já

realizou a estação (passar por cima de uma corda) com menor dificuldade. Relativamente à estação cujo objetivo era saltar ao pé-coxinho, as crianças mais novas utilizavam os dois pés alternadamente, mas com o apoio da minha mão conseguiram realizar a ação. Terminada a atividade surgiu um momento de reflexão em grupo, em que cada criança expressou as dificuldades sentidas e qual a estação que mais gostou.

No final, foi permitido ao grupo brincar e explorar o espaço exterior de forma livre. Algumas crianças quiseram repetir o percurso e utilizar os cubos da atividade anterior, o que demonstra o interesse e a curiosidade que as propostas apresentadas causaram nas crianças.

#### **Proposta de atividade 4:** Blocos Lógicos

**Principais objetivos:** identificar quantidades através de diferentes formas de representação; reconhecer figuras geométricas; analisar padrões; construir e reconhecer padrões.

**Recursos:** Canção *A Rua das Formas* (<https://www.youtube.com/watch?v=tN5aDt07ZWg>); blocos lógicos; canetas de feltro; lápis de cor; folhas de papel.

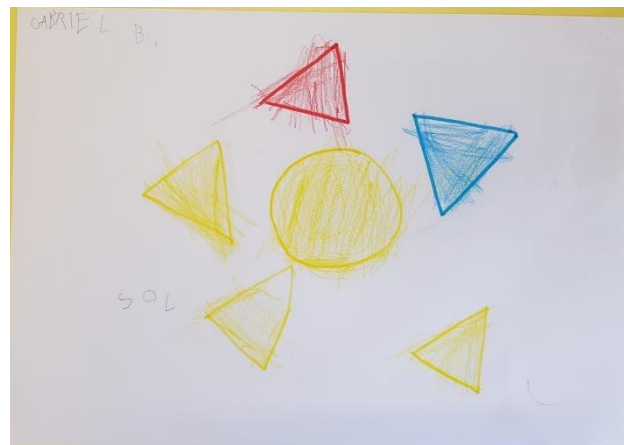
**Descrição:** a atividade com os Blocos Lógicos iniciou a PISJI, relacionada essencialmente com a Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática e Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais. A temática a trabalhar seria a Primavera, através dos Blocos Lógicos, iniciou-se com uma canção sobre figuras geométricas seguindo-se algumas questões ao grupo para se familiarizarem e caracterizarem os Blocos Lógicos. De seguida, realizou-se um jogo de seriação construindo padrões. No período da tarde as crianças construíram uma figura com as peças finas dos Blocos Lógicos contornando-as.



*Fotografia 11 - Exploração das peças dos Blocos Lógicos*



*Fotografia 12 - Construção de figuras através do contorno de peças finas*



*Fotografia 13 - Exemplos de produtos finais (Blocos Lógicos)*

**Análise e reflexão:** a atividade com os Blocos Lógicos foi a primeira em que intervimos sozinha. Considero que o grupo esteve envolvido e interessado ao longo dos vários momentos da atividade. De forma a introduzir as figuras geométricas coloquei uma canção que foi explorada com as crianças. De seguida, com o auxílio das peças comecei a questionar o grupo solicitando que caracterizassem as diferentes peças. Na *fotografia 11* observa-se uma das crianças a agrupar peças segundo indicações, por exemplo: “Encontra todas as peças finas.”; “Onde estão todos os quadrados vermelhos?”, etc. Nesta fase o grupo demonstrou conhecimentos matemáticos a nível das figuras geométricas, das cores e da espessura das peças.

Inicialmente, planifiquei um jogo de seriação em grande grupo, mas ao observar que as crianças estavam agitadas optei por realizá-lo em pequenos grupos, antes da construção de uma figura com as peças. Após a higiene e a hora da fruta, as crianças foram desafiadas a construir uma figura, relacionada com a Primavera, com as peças finas dos Blocos Lógicos contornando-as. Considero que as crianças estiveram

envolvidas na atividade com interesse tendo sido uma excelente oportunidade de aprendizagem ao nível do Domínio da Matemática. Realçar ainda que, algumas crianças no dia seguinte voltaram a repetir a atividade durante o momento de atividade livre, o que indica o seu gosto pelo que foi proposto.

#### **Proposta de atividade 5:** Primavera

**Principais objetivos:** desenvolver o gosto pela leitura e audição de histórias; adquirir vocabulário; compreender o conteúdo da história; desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações plásticas.

**Recursos:** poema a *Primavera*; quadro e imagens das palavras; tampas coloridas de metal; rolos de papel higiénico; folhas de desenho; tintas; pincéis.

**Descrição:** ao longo deste dia de atividades a temática da Primavera manteve-se. Iniciou-se o dia com um poema no qual as crianças identificaram as rimas (Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita). Seguiu-se um diálogo com o grupo sobre o conteúdo do poema para introduzir o próximo momento da atividade, a construção do “nosso campo de Primavera” (Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais). As crianças fizeram flores com material reutilizável e estampagem, bem como borboletas através de pintura simétrica o que nos leva à Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática.



*Fotografia 14 - Estampagem das flores*



*Fotografia 15 - Pintura simétrica das borboletas*



*Fotografia 16 - Exemplos de produtos finais (Flor e Borboleta)*

**Análise e reflexão:** neste dia as atividades recaíram sobre o tema da Primavera, iniciando-se com um poema. Após a leitura e exploração solicitei ao grupo que descobrisse as palavras que rimam, ou seja, as palavras que terminam da mesma forma, para preencher um quadro que surge preenchido nos anexos (Anexo G). Neste momento da atividade foi notório o conhecimento que as crianças já tinham sobre este tipo de texto e sobre as rimas.

Seguidamente, propus ao grupo a elaboração de vários elementos característicos da estação do ano, para que construíssemos um campo da Primavera. As crianças rapidamente nomearam elementos como flores e borboletas. De modo a clarificar o pretendido, foi explicada cada técnica (estampagem para a flor e pintura simétrica para a borboleta) a utilizar e mostrado um exemplo de cada. A pintura simétrica surgiu como um conceito novo que foi clarificado e compreendido pelo grupo. De imediato surgiu entusiasmo e interesse por parte das crianças para a realização da atividade.

### **Proposta de atividade 6: Dia da Mãe**

**Principais objetivos:** desenvolver o gosto pela leitura e audição de histórias; adquirir vocabulário; compreender o conteúdo da história; identificar o número de sílabas de uma palavra; explorar sons e palavras; descrever o que observa; compreender a relação entre a luz e a sombra; desenvolver capacidades nos processos científicos: prever, observar, registar e inferir; colaborar com o grupo para resolver um problema; respeitar as evidências.

**Recursos:** livro, *A Minha Mãe* de Anthony Browne; caixa modificada para utilizar sombras chinesas; sombras chinesas; lanterna; cartões com as imagens; cartões com as palavras divididas em sílabas; bolinhas feitas em Eva; lençol branco; quadro de registo sobre as sombras feitas pelas crianças; objetos da sala de atividade; folhas de desenho; lápis.

**Descrição:** com o aproximar do Dia da Mãe, as atividades que se seguem relacionam-se com esta figura tão importante para as crianças. Deste modo, iniciaram-se as atividades com a leitura de uma história com recurso a uma apresentação de sombras chinesas, o grupo foi questionado sobre o conteúdo da história e tiveram a oportunidade de experimentar o material relativo às sombras. De seguida realizou-se um momento em que foram trabalhadas as sílabas de algumas palavras mencionadas na história (Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais e Subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro).

No período da tarde, o grupo dialogou sobre as sombras chinesas, sobre os elementos necessários para a realização do teatro de sombras pequeno e, por fim, transformaram-se nas próprias sombras (Área do Conhecimento do Mundo).



*Fotografia 17 - Conto da história através de sombras chinesas*



*Fotografia 18 - Exploração das sombras chinesas feita pelas crianças*



*Fotografia 19 - Atividade das sílabas*

O que aconteceu?	Ficamos do mesmo tamanho	Ficamos mais pequenos	Ficamos maiores
Perto da luz 			
Longe da luz 			

O QUE APRENDEMOS?
Materiais - creolina preto para as figuras. - Rodrigo
Fechar as janelas (escuro) - Sílvia
Apagar as luzes. Gabriel B.
Foco de luz. - Afonso

*Fotografia 17 - Síntese das ideias do grupo sobre as sombras chinesas*

**Análise e reflexão:** as propostas que se seguem estão relacionadas com um dia especial para as crianças, o Dia da Mãe. Planifiquei atividades atrativas para o grupo começando por contar uma história de forma diferente, com recurso a sombras chinesas (*fotografia 17*). Após o conto da história explorámos o conteúdo da mesma e dialogámos sobre esta figura tão importante, de seguida o grupo teve a oportunidade de explorar o material utilizado para criar as sombras. Depois do lanche foram utilizadas algumas imagens da história solicitando ao grupo que dividisse cada uma por sílabas

com o auxílio do bater as palmas. As crianças mais novas da sala tiveram algumas dificuldades em realizar este momento da atividade.

O período da tarde correu muito bem, o foco deste momento foram as sombras chinesas, questionei o grupo sobre os elementos necessários para que estas surjam (a fonte de luz, as figuras que originam as sombras e o local onde se projeta). Sugeri ao grupo que se transformassem em sombras e a ideia foi aceite com entusiasmo pelas crianças, a pares todos contaram uma história (*fotografia 18*). Por fim, dialogámos em grande grupo sobre o que aprenderam fazendo uma síntese das ideias (*fotografia 20*).

Considero que a atividade foi de grande interesse para o grupo, uma vez que questionaram se no dia seguinte poderíamos repetir e até se podíamos criar uma nova área na sala de atividades.

### **Proposta de atividade 7:**

**Principais objetivos:** desenvolver capacidades expressivas e criativas; desenvolver técnicas para a realização da prenda do Dia da Mãe; controlar movimentos pequenos e precisos (motricidade fina).

**Recursos:** Canção “Quando estou contigo” (Dia da Mãe) <https://www.youtube.com/watch?v=rtgtla9KerU>; computador; folha Eva; fita; velcro; canetas de feltro; folhas de desenho; tesoura; cartolina vermelha; fotografias das crianças; cola;

**Descrição:** dando continuidade às atividades relacionadas com o Dia da Mãe iniciou-se o dia com uma canção, primeiramente o grupo escutou para depois cantar e ainda acrescentar alguns gestos (Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Música e Subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro). Seguidamente, fizeram uma lembrança, uma carteira para o telemóvel em folha Eva e com fita para unir as laterais da carteira. No período da tarde foi começado o cartão carimbado em ambos os lados e foram recortados corações em cartolina (os corações formaram uma janela onde foi colocada uma fotografia da criança) (Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais).



*Fotografia 18 - Exploração da canção*



*Fotografia 19 - Elaboração da lembrança*



*Fotografia 20 - Carimbagem dos cartões*



*Fotografia 21 - Exemplo de produtos finais (cartão e lembrança)*

**Análise e reflexão:** iniciou-se o dia com uma canção sobre o Dia da Mãe, ao escutar algumas vezes o grupo começou a cantar e a acrescentar alguns gestos para fazer um vídeo que seria enviado às mães. Iniciou-se a atividade que teve como foco a elaboração de uma lembrança e um cartão para oferecer no Dia da Mãe. A lembrança foi pensada em conjunto com o meu par pedagógico e com a educadora cooperante, decidimos que deveria ser algo útil, assim cada criança fez uma carteira para o telemóvel em folha Eva e com fita para unir as laterais. A utilização da fita mostrou-se ser uma dificuldade para algumas crianças, sendo uma forma de controlar movimentos pequenos e precisos (motricidade fina).

O cartão foi colorido através de carimbagem, nesta técnica algumas crianças demonstraram dificuldade acabando por pintar com o carimbo como se fosse um pincel. Perante esta situações tentei explicar e demonstrar para que conseguissem alcançar o objetivo. Além da carimbagem, cada criança recortou dois corações para formar um coração onde foi colocada uma fotografia. Considero que o grupo alcançou os objetivos estipulados e realizou os vários momentos da atividade com ânimo e de forma prazerosa, principalmente pelo facto de ser para um dia tão especial.

### **Proposta de atividade 8:**

**Principais objetivos:** adquirir vocabulário; utilizar a linguagem oral para comunicar; desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações plásticas; utilizar materiais reutilizáveis; explorar o espaço exterior; brincar de forma livre.

**Recursos:** poema Dia da Mãe; sacos de papel; tintas; papel crepe; lã; folha Eva;

**Descrição:** para concluir as atividades e encerrar a temática do Dia da Mãe, foi lido um poema e solicitado às crianças que repetissem e de seguida acrescentassem alguns gestos para mais tarde fazer uma gravação para enviar às mães (Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística – Subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro).

No período da tarde as crianças decoraram sacos com vários materiais para colocar a lembrança e o cartão (Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais).



*Fotografia 22 - Exploração do poema*



*Fotografia 23 - Decoração dos sacos*

**Análise e reflexão:** de modo a concluir o tema do Dia da Mãe, iniciou-se o dia com um poema que foi repetido pelas crianças e ao qual acrescentaram gestos. Como se tratava de um poema pequeno, as crianças rapidamente o interiorizaram. As crianças demonstraram gosto pelo poema e pediram para repetir como é possível observar na *fotografia 25*.

Cada criança terminou o seu cartão pensando numa mensagem para a sua mãe, a qual foi escrita por mim e com a ajuda do meu par pedagógico, no fim cada criança assinou o seu cartão. Nesta fase as crianças expressaram-se oralmente com facilidade.

No período da tarde foram decorados sacos para colocar a lembrança e o cartão. O grupo tinha à disposição algum material como lã e folha eva para decorar e desenhar apelando à criatividade.

Como a atividade se realizou num bom ritmo houve a oportunidade de as crianças irem para o espaço exterior brincar de forma livre com os equipamentos disponíveis (pás, baldes...). Neste momento tive a oportunidade de observar as crianças, nas suas brincadeiras, as suas interações e a forma como utilizaram o espaço.

## 5. Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Intervenção

Durante o percurso da PES deparámo-nos com obstáculos e contratemplos devido aos vários agravamentos da pandemia. Relativamente ao **contexto de creche**, foi um contexto que não nos foi permitido implementar as atividades planificadas, apenas procedemos à observação do grupo. Aquando da intervenção ficámos confinados impossibilitando a ação no contexto. Durante este período tivemos a oportunidade de conhecer a rotina vivida numa sala de atividades com crianças numa faixa etária em que o trabalho realizado tem grandes diferenças em relação ao contexto pré-escolar. Para além das atividades pensadas na aprendizagem e desenvolvimento da criança, esta valência requer cuidados de bem-estar e o cumprimento de necessidades fundamentais que cabe à educadora assegurar. Segundo Portugal (2012), estas necessidades são:

- Físicas (comer, beber, dormir, descanso)
- De afeto (de proximidade física, ser abraçado, de ligações afetivas)
- De segurança (referências e limites claros, de um contexto previsível, de confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade)
- De reconhecimento e de afirmação (de se sentir aceite e apreciado, ser escutado, de ser parte do grupo, sentimento de pertença)
- De se sentir competente (de se sentir capaz e bem-sucedido, experienciar sucesso, alcançar objetivos, procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido)
- De significados e de valores (de perceção de sentido, de se sentir bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o mundo).

Referir que se desenvolveu um projeto de intervenção, com o intuito de dar continuidade à formação académica. Neste projeto foram referidas a caracterização do grupo e dos espaços educativos (interior e exterior), bem como atividades planificadas com vista a utilização do espaço exterior e elementos da natureza. As propostas surgem de forma sucinta no corpo deste relatório (Anexo E) tendo sido vantajoso a sua concretização para o trabalho de investigação.

O percurso no **contexto pré-escolar** passou por várias fases devido à situação pandémica que atravessamos. Começámos pela observação, durante algumas semanas conhecemos as características do grupo e as rotinas desenvolvidas naquela sala de atividades. Esta observação tornou-se uma ferramenta fundamental para o conhecimento do ambiente educativo e para delinear ideias para que as planificações atingissem os objetivos do projeto, e em simultâneo, os interesses das crianças.

No momento em que seria iniciada a intervenção voltámos a confinar e as atividades presenciais foram suspensas, assim mantivemos contacto com a educadora cooperante e com alguns elementos do grupo através de tecnologias, especificamente reuniões online através da class room.

De regresso à sala de atividades foi necessário novo período de observação para compreender a evolução do grupo e nova adaptação às rotinas.

A PISJI iniciou-se em conjunto com o meu par pedagógico com o objetivo de o grupo se familiarizar e ganhar confiança no nosso trabalho.

Ao longo do processo deparámo-nos com algumas dificuldades devido à Covid-19. Uma vez que a temática do projeto está relacionada com os espaços exteriores das instituições e a sua utilização, surgiram contratemplos no que respeita às deslocações ao exterior da instituição, não sendo autorizadas. No espaço circundante à instituição existe um jardim onde estariam inúmeros fatores favoráveis, uma vez que as crianças poderiam ter explorado o espaço, brincado de forma livre e recolhido elementos da natureza para observar e utilizar nas atividades no espaço interior.

Relativamente ao desenvolvimento das atividades, nem sempre foi possível a sua realização no exterior devido às condições atmosféricas. Quando foi possível, o transporte dos materiais, como mesas e cadeiras, mostrou-se um fator de curiosidade e interesse por parte das crianças, questionando o porquê da situação. O facto de utilizar este espaço como utilizamos a sala de atividade permite às crianças desfrutar de um ambiente rico com a vantagem de realizar atividades e adquirir conhecimentos ao ar livre. Apesar de o espaço ser diferente funcionou como fator motivacional, fomentando a curiosidade e o interesse das crianças. Não se constituiu como elemento desestabilizador. É possível referir que, o espaço exterior deve ser um prolongamento do espaço interior, uma vez que promove um seguimento da ação educativa. Assim, este espaço, deve também ser cuidado e ter uma intencionalidade bem definida pelo educador, pois trata-se de um local favorável a novas aprendizagens (Duarte, 2015).

O espaço exterior da instituição possui poucos equipamentos e os que tem, como exemplo uma aranha, não eram utilizados devido ao vírus. As crianças tinham ao seu dispor alguns brinquedos como pás e baldes. Na ótica de Ganhão (2017), “os materiais disponibilizados são importantes para que as crianças os explorem e se apropriem das suas características” (p. 43).

Um aspeto que realço relaciona-se com a gestão do grupo e de conflitos, pois considero que consegui gerir da melhor forma o grupo no decorrer das atividades e na

restante rotina diária bem como, dar resposta sempre que surgiu algum problema. Como defende Bernardo “o educador de infância deve aproveitar as oportunidades de conflito de forma a implementar estratégias e ferramentas variadas que as estimulem a gerir os conflitos de forma autónoma, criativa e eficaz.” (Bernardo, 2017, p. 10).

No decorrer da PISJI foquei-me nas características do grupo planificando atividades que captassem a sua atenção e interesse com o cuidado em articular as várias áreas de conteúdo e os respetivos domínios e subdomínios para a EPE.

Como referem as OCEPE,

O tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante (Silva *et al.*, 2016, p.31).

A **Área de Formação Pessoal e Social** erguer-se como área transversal a todas as outras estando presente nas atividades planificadas, uma vez que se trata de uma área que assenta no “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva *et al.*, 2016, p.33).

Na **Área de Expressão e Comunicação**, destacamos os seguintes domínios e subdomínios:

- **Domínio da Educação Física:** realizou-se uma atividade, um percurso, com o objetivo de explorar o espaço e materiais, e em simultâneo, a utilização do espaço exterior. Para além do que foi proposto, as crianças, ainda, elaboraram o seu próprio percurso. Ao longo da PISJI proporcionámos vários momentos de brincadeira livre.

- **Domínio da Educação Artística:** destaca-se o **subdomínio das Artes Visuais**, uma vez que foi bastante explorado pela sua diversidade. As crianças utilizaram inúmeras técnicas de expressão plástica e vários materiais reutilizáveis e da natureza e desenvolveram capacidades expressivas através de experimentação e produtos plásticos. Relativamente ao **subdomínio do Jogo Dramático/Teatro** as crianças tiveram oportunidade de realizar jogos dramáticos no exterior através da imitação de animais, “o jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas (...)” (Silva *et al.*, 2016, p.52).

- **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:** dialogámos em pequeno e grande grupo, com o intuito de cada criança se expressar oralmente e se sentir

valorizada pela sua participação. É fulcral que o/a educador/a escute cada criança, valorize a sua contribuição para o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale fomentando o diálogo, desta forma facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (Silva *et al.*, 2016).

Realizámos a leitura e exploração de histórias e poemas, trabalhámos sílabas e rimas, assim permitimos às crianças adquirir mais vocabulário sobre algumas temáticas (Páscoa, Primavera, Dia da Mãe).

- **Domínio da Matemática:** foram trabalhadas várias noções matemáticas no decorrer de algumas atividades que não foram planificadas, pois a curiosidade e interesse das crianças em explorar matematicamente objetos, proceder à sua contagem e agrupá-los, foram notórias. Utilizámos material específico como os Blocos Lógicos, procedemos à sua exploração e incluímos as figuras geométricas na realização de produtos plásticos. Na componente dos *Números e Operações* as crianças conseguiam identificar quantidades simples e resolviam problemas simples do quotidiano, com pequenas quantidades, recorrendo à adição e à subtração. Na componente *Organização e Tratamento de Dados* as crianças conseguiam recolher informação e organizar dados, especificamente conseguiram construir um gráfico de barras e dar resposta a várias questões.

No que respeita ao desenvolvimento de competências relativas à **Área Do Conhecimento do Mundo** foi bastante gratificante observar o interesse e entusiasmo por parte das crianças. Articulando com o conto de uma história através de sombras chinesas foi proposto ao grupo que se transformassem em sombras e assim explorámos os elementos necessários para este acontecimento. Desta forma, as crianças expuseram opiniões, hipóteses e através da experimentação conseguiram dar respostas a várias questões que surgiram.

De modo a contribuir para a investigação foram colocadas e analisadas três questões de resposta aberta a uma amostra de seis educadoras. Da análise presente no corpo deste relatório é possível retirar várias conclusões que enriqueceram a investigação. Ao longo do projeto, mencionámos a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, naturalmente, as educadoras referenciaram este aspeto como uma das atividades mais importantes no quotidiano da criança. Enquanto brincam desenvolvem noções temporais, a linguagem e aprendem a partilhar. De acordo com Neto (2020), “Brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente,

com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia.” (p. 39)

Relativamente à organização do espaço exterior é importante existir uma intencionalidade tal como existe para a sala de atividades. Esta intencionalidade deve considerar uma forma de a criança ter acesso a uma diversidade de objetos e brinquedos, e com eles desenvolver atividades lúdicas. Muitos destes objetos podem ser reutilizados e ganhar nova utilidade. O educador deve ter uma intenção clara na organização do espaço exterior oferecendo novas experiências e, em simultâneo, ir ao encontro das necessidades e interesses da criança. Salientar o facto de ser um espaço que não lhe é dada a devida importância, apesar de ter inúmeras vivências que não acontecem nas salas de atividades.

O educador surge como um impulsionador de atividades que permitam à criança explorar o espaço exterior, podendo ter um papel de dinamizador de atividades no exterior, ou ajudar a criar em conjunto com as crianças a organização e a utilização deste espaço através da criação de projetos

Relativamente à escolha dos materiais a utilizar neste espaço, o educador pode fornecer materiais reciclados, sempre que possível, para que cada criança tenha a oportunidade de criar a sua própria brincadeira. Desta forma, as crianças relacionam-se e partilham ideias entre si. É importante que os materiais disponibilizados sejam estimulantes, permitindo que as crianças os explorem, sem esquecer as condições de segurança.

Em cada dia de estágio dialogámos com a educadora cooperante com o intuito de expor ideias para as intervenções seguintes e, a meu ver, o mais importante, dialogámos sobre o que correu bem e menos bem para que futuramente possamos melhorar a nossa ação educativa. É importante encarar as críticas de forma positiva para melhorar a nível pedagógico.

No geral, considero que o grupo aderiu muito positivamente a cada atividade. O grupo esteve bastante envolvido, e o seu comportamento facilitou a minha ação, uma vez que não senti dificuldades em gerir o grupo, tanto no espaço interior como no espaço exterior. As crianças expressaram a sua opinião referindo o que foi diferente, o que mais gostaram de fazer e porquê. O feedback foi bastante interessante, com as crianças a valorizarem o terem estado ao ar livre, a respirar ar puro e a ouvirem os sons envolventes da natureza. Estas opiniões demonstram que as aprendizagens que

habitualmente acontecem na sala de atividades podem ocorrer no espaço exterior, num ambiente diferente, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Em suma, considero este período de estágio rico no qual aprendi bastante, adquiri várias ferramentas e ganhei conhecimentos que me serão fundamentais enquanto futura educadora de infância.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## Considerações Finais

Ao longo do projeto de Investigação-Ação, o foco permaneceu no Espaço Exterior dos contextos educativos e na importância da sua utilização, enquanto espaço educativo, para o desenvolvimento integral da criança. O principal objetivo ao longo do projeto debruçou-se em comprovar que, este espaço tem tanto potencial como a sala de atividades, não devendo ser esquecido pelos educadores. O exterior possui inúmeras oportunidades de aprendizagens relacionadas com as várias áreas de conteúdo, não sendo necessariamente associado ao nível motor. Cabe ao educador organizar o espaço exterior, tal como acontece com o espaço interior, para que as crianças desfrutem de um ambiente igualmente rico.

No decorrer da prática surgiram algumas limitações já referidas anteriormente, nomeadamente, no **contexto de Creche** não tendo oportunidade de intervir devido à Covid-19, apesar de planificadas várias atividades, apenas observamos o grupo e as suas rotinas. A nível da formação profissional consideramos um aspeto bastante negativo, pois enquanto futura educadora de infância, esta intervenção daria diversas ferramentas para desenvolver da melhor forma o trabalho com crianças nesta faixa etária. O trabalho com crianças com menos de três anos de idade é totalmente diferente, pois as rotinas estão mais direcionadas aos cuidados básicos como a alimentação ou a higiene, deste modo, é necessária outra organização por parte da educadora para a realização de atividades. A prática neste contexto dar-nos-ia a possibilidade de gerir as rotinas e ganhar algum conhecimento de estratégias a utilizar futuramente.

No que respeita ao **contexto pré-escolar**, apesar do curto período de intervenção pedagógica, consideramos que foi uma experiência positiva e enriquecedora da qual retirámos aspetos fulcrais para o desenvolvimento do projeto de Investigação-Ação. Ao longo da **PISJI** foram vários os momentos de reflexão individual e em conjunto com a educadora cooperante, com o intuito de melhorar dia após dia a nossa intervenção dando o melhor de nós para o grupo e para cada criança. Criámos uma ligação saudável com o grupo, tratando-se de um fator que nos mantém positivos e com ânimo para dar o nosso melhor no decorrer das atividades e das brincadeiras. Também as atividades no espaço exterior seriam enriquecedoras e motivantes para as crianças.

No desenvolver do projeto são focados vários pontos que importa referir, para além da investigação sobre a importância do espaço exterior, são mencionados aspetos de grande importância relacionados com o brincar na Educação Pré-Escolar e a brincadeira

enquanto promotora do desenvolvimento na criança. Como refere Neto (2020), brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros. (p. 37)

As oportunidades de aprendizagens fornecidas às crianças tiveram em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os objetivos estipulados no projeto e, principalmente, os interesses e necessidades das crianças.

Aquando das atividades relacionadas diretamente com o tema do projeto, o envolvimento e entusiasmo por parte do grupo foi notório, pois os resultados obtidos foram interessantes e o seu comportamento demonstrou a alegria que sentiram ao desenvolver as rotinas habituais num espaço diferente. Ao serem questionadas sobre as diferenças e o que mais gostaram, as crianças deram respostas que indicaram a sua satisfação por estarem ao ar livre.

Relativamente às questões colocadas a algumas educadoras, foi um excelente contributo para o desenvolvimento do projeto, uma vez que o espaço exterior é visto pelas profissionais com potencial, devendo ser valorizado e utilizado para as atividades habitualmente realizadas na sala de atividades. Este espaço precisa de ser visto como o interior, organizado de igual forma, permitindo às crianças brincar de forma livre, deixando que descubram e explorem o que as rodeia, bem como adquirir conhecimentos e fazer aprendizagens a partir de uma intenção pedagógica.

Durante o percurso da prática, o contributo de docentes e da educadora cooperante mostrou ser uma mais valia para melhorar, semana após semana, pequenos aspetos que fazem toda a diferença a nível profissional.

Concluindo, consideramos que a grande questão do projeto foi respondida e ao longo deste relatório são mencionados os aspetos de destaque sobre o espaço exterior e a sua utilização.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referências bibliográficas

- Alfaiate, R. (2011). *A Organização do Tempo no Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Coimbra.
- Arce, A. (2004). O jogo e o desenvolvimento Infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Fredrich Foebel. pp. 9-25.
- Bastos, A. S. (2018). *O Espaço de Recreio e as Oportunidades para Brincar e Desenvolver Competências Motoras nas crianças*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portalegre.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores - perspetivas sociais e educativas na atualidade. (N.º4), pp. 127-140.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. 72, pp. 85-104.
- Bernardo, S. (2017). *Gerir conflitos em Educação Pré-Escolar: O contributo e os desafios do educador de infância*. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parceria* (Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular ed.). Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, V. (2015). *Educar para a Cidadania através de Práticas de género na Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação, Portalegre.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, C. (2012). Características e finalidades da Investigação-Ação. Obtido de <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Coelho, L., & Pisoni, S. (Agosto de 2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Vol. 2*(N.º1), pp. 144-152.
- Cohen, B. (Março de 2017). As crianças devem aprender ao ar livre. (N.º673), pp. 30-32.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6.ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Crespo, T. (2016). *A importância do Brincar para o desenvolvimento da criança*. Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada, Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação, Portalegre.
- Cunha, M. (7 de Maio de 2010). Piaget Psicologia Genética e Educação. (U. E. Paulista, Ed.) pp. 1-23.
- Dionísio, M., & Pereira, I. (jul./dez. de 2006). A educação pré-escolar em Portugal: concepções oficiais, investigação e práticas. *v.24*(n.º2), pp. 597-622.

- Duarte, S. (2015). *A importância do Espaço Exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (Julho/Agosto de 2011). The real benefits of nature play every day. *Newsletter of the nature action collaborative for children*, pp. 97-100.
- Ferreira, J. (2014). *Organização do Espaço - Materiais em Creche e Jardim de Infância*. Instituto Politécnico de Santarém Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém.
- Folque, M., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Em *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª ed., pp. 113-137). Porto: Porto Editora.
- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação, Setúbal.
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Porto: Edições Ecopy.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (novembro de 2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Currículo em movimento - Perspetivas Atuais*, pp. 1-20.
- Lemos, R., Lopes, A., & Nina, E. (s.d.). A importância do brincar para a criança: Educação Infantil e anos iniciais. pp. 1-9. Obtido de <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR.pdf>
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília . Em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 109-138). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. Em *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª ed., pp. 93-110). Porto: Porto Editora.
- Lopes, L. (2019). *A fotografia como meio de expressão e de intervenção, pelo olhar de crianças*. Relatório de projeto, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais , Leiria.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Neto, C. (jul./dez de 2017). Brincar e ser ativo na infância. *Revista Diversidades Educação e Aprendizagem*(N.º51), pp. 9-17.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto Editores.
- Oliveira-Formisinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 60-105). Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche - Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*, pp. 1-16.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, J. (2019). *Crescer com o risco Das representações às ações- Potencialidades das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar*. Relatório de Estágio, Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada - conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento Infantil. *Vol. 23*, pp. 176-180.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). *Brincar e Aprender na Infância - O brincar na infância é um assunto sério...* Porto: Porto Editora.
- Torrão, R. (2015). *A importância dos cuidados e das rotinas na creche*. Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada, Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Portalegre, Portalegre.
- UNESCO. (2010). *Educación para Todos: El Informe de Seguimiento 2010: Llegar a los marginados*. França: UNESCO.
- Vieira, A. (2018). *Pensar a brincar: Filosofia com e para crianças*. Relatório Final . Prática de Ensino supervisionada, Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portalegre.

## Legislação

Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto. Diário da República n.º 195- II Série. Ministério da Educação e da Solidariedade e Segurança Social, Lisboa. Consultado em: <http://www.appacdmcoimbra.pt/wp-content/uploads/2016/06/legislacaorequisitoseducacaopre-escolar.pdf> a 25 de janeiro de 2020;

Lei 5-97 de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da educação Pré-Escolar. Retirado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf)

## **ANEXOS**

## Anexo A: Instrumento de Recolha de Dados da Creche e Jardim de Infância

### Ficha do Estabelecimento Educativo<sup>1</sup>

Nome da Instituição:

Morada:

Código-Postal: Telefone:

Email:

Diretor Pedagógico / Coordenador do Estabelecimento:

Anos de funcionamento:

Qual o tipo de estabelecimento?

a) Público:

Ministério da Educação

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Outros:

---

b) Privado:

IPSS (instituição Privada de Solidariedade social)

Particular e Cooperativo

Outros \_\_\_\_\_

2. Localização geográfica da Instituição:

Área Urbana

Área Rural

Área Suburbana

3. Em que tipo de instalações funciona:

a)

---

<sup>1</sup> Adaptado do Projeto DQP

Bertram e Pascal (2009). Manual DQP\_. Desenvolvendo a qualidade em parceria. (pp.80-84), Lisboa. Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Construção de raiz
- 
- Edifício adaptado
- Edifício integrado em escola do 1º. Ciclo
- E.B.I (Escola Básica Integrada)
- Outros \_\_\_\_\_

4. Estado de Conservação:

- Bom       Razoável       Mau

5. O edifício consta de:      Bloco Único:

- Sim      Não

Blocos Independentes:

- Sim      Não      Nº de Blocos: \_\_\_\_\_

Número de pisos: \_\_\_\_\_

6. Acesso e faixas de circulação:

- Rampas
- Escadarias
- Elevador

7. Limites do Domínio com o meio circundante:

- Presença de gradeamentos intransponíveis
- Presença de muros intransponíveis
- Presença de gradeamento ou muros convencionais
- Ausência de qualquer vedação

8. Tem espaços exteriores?

- Sim      Não

9. Alguma zona é partilhada?

- Sim      Não
- Se sim com quem?

10. É utilizado com regularidade?

Sim  Não

11. Quem dinamiza/Supervisiona o espaço exterior?

12. Qual o tipo de pavimento?

13. Que materiais se encontram no espaço exterior?

14. Instalações Sanitárias:

Crianças	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				
Unissexo				
Pessoas com deficiência				

Educadores e assistentes operacionais	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				

15. Material:

Material Disponível:	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Aquecimento/Arrefecimento				
Material SOS (Kit de primeiros socorros)				
Extintores				
Placares/Expositores				

16. Instalações:

Instalações	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Dormitório				
Lavandaria				
Cozinha				
Refeitório				
Ginásio				
Sala de atividade				
Sala dos Docentes				
Biblioteca				
Outros/Quais Copa				

17. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

Sim      Não

Crianças

18. Número total de crianças que frequentam a instituição:

19. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

3 anos – 6 anos     

20. Quantas crianças existem em lista de espera?

21. Quantas salas de atividades existem?

22. Qual a lotação máxima de cada sala?

23. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos     

heterogéneos

Grupos homogéneos     

24. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim       Não

a) Quantas crianças têm necessidades educativas especiais?

b) Que tipo de necessidades educativas apresentam essas crianças?

c) Que técnicos têm para apoiar?

25. Quantas crianças cuja língua não materna é o português?

26. Qual a proveniência desses pais?

27. Horário do estabelecimento:

a) Horário de Abertura:                      Horário de Encerramento:

b) Duração da componente letiva:

Manhã das \_\_h\_\_ às \_\_h\_\_; Tarde das \_\_h\_\_ às \_\_h\_\_

c) Duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã das \_\_h\_\_ às \_\_h\_\_ ; Tarde das \_\_h\_\_ às \_\_h\_\_

Pessoal

28. Organograma do estabelecimento:

29. Horários das pessoas que trabalham no pré-escolar:

Nomes	Categoria	Hora de entrada	Hora de almoço	Hora de saída

30. Qual o rácio adulto / criança no pré-escolar?

Salas	Idades	Número de crianças	Números de Educadores	Número de auxiliares

31. Qual o grau de participação da família no pré-escolar?

Nula              Pontual              Frequente

Festas              Reuniões              Atividades e / ou projetos

Exemplos de atividades em que as famílias participem:

32. Existe pessoal de apoio?      Sim      Não

a) Educador de apoio?           

b) Outros técnicos?           

Quais? (psicólogo, terapeuta)?

Financiamento

33. Dê uma estimativa do custo por criança/ ano. (incluindo todas as despesas):

34. Contribuição financeira dos pais: atividades extracurriculares e almoço

a) Mensalidade única (diga o montante): Almoço depende do escalão:

b) Comparticipação por capitação:

Mínima \_\_\_\_\_

Máxima \_\_\_\_\_

Média / mensal \_\_\_\_\_

35. Outras fontes de financiamento:

a) Autarquias      montantes \_\_\_\_\_

b) Projetos      montantes \_\_\_\_\_

c) Outros      montantes \_\_\_\_\_

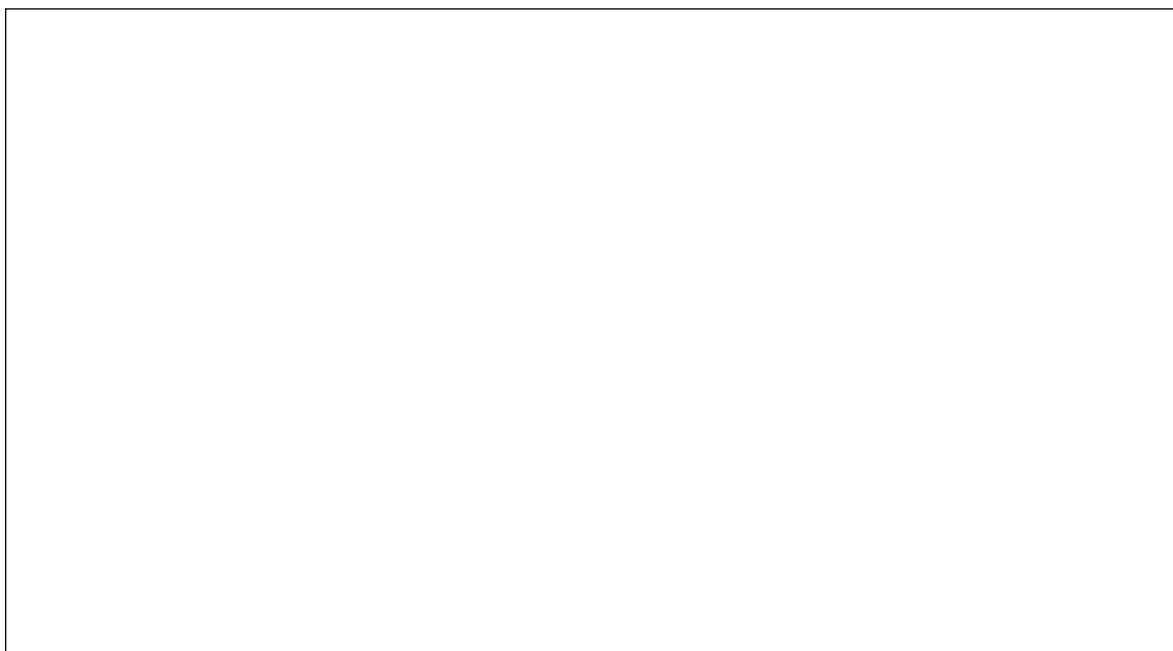
Observações:

## FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES<sup>2</sup>

SALA \_\_\_\_\_

### O ESPAÇO INTERIOR

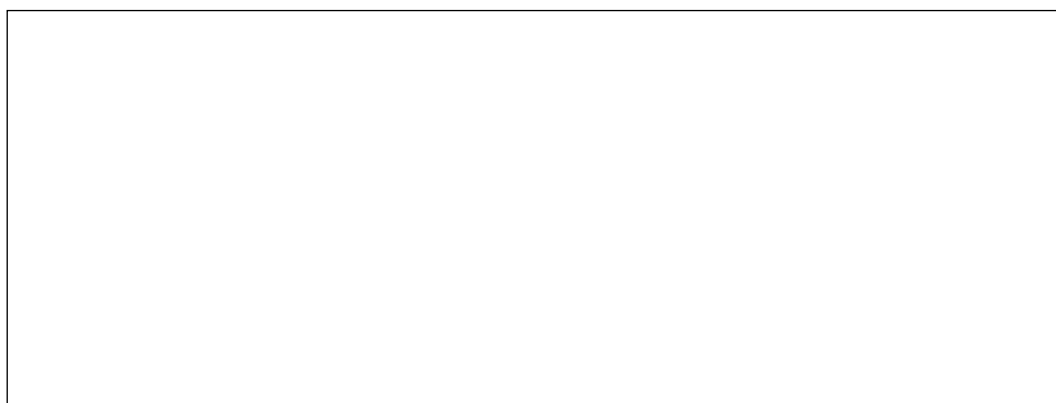
1. Dimensões do espaço em m2.



2. Áreas em que está organizada e designação.

3.

a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.



b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

<sup>2</sup> Adaptado do projeto DQP. Bertram & Pascal (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria.(pp. 86-92). Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a)  Cacifos ou cabides para guardar os pertences das crianças
- b)  Vestiários
- c)  Acessos próprios para cadeira de rodas
- d)  Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações:

a) sanitários para crianças

---

b) lavanderia

---

c) dormitório(s)

---

d) cozinha

---

e) sala para movimento/ginásio/

f) Refeitório

g) sala de educadores e casa de banho para adultos

h) sala destinada aos pais (e à comunidade)

---

i) secretaria

---

j) sala de atividades de apoio à família / prolongamentos

---

k) biblioteca / ludoteca / centro de recursos

---

## ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) Sim  b)  Não

c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

.

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m<sup>2</sup>?

Área coberta \_\_\_\_\_ Descoberta \_\_\_\_\_

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe.

a)  Utensílios de exterior (pás, bolas)

f)  Arrecadação exterior

b)  Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços

g)  Jardim e/ou horta

c)  Caixa de areia

h)  Animais domésticos

d)  Tanque de água

i)  Outros? Quais?

e)  Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)

\_\_\_\_\_

6. Considera os materiais suficientes? a)  Sim b)  Não

## CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

a)  Novo

b)  Velho

c)  Usado, mas em bom estado

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a)  Sim b)  Não

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Observações:

### FICHA DA EDUCADORA INFÂNCIA<sup>3</sup>

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO:

.....  
.....

MORADA: .....

CÓDIGO POSTAL: .....TELEFONE:

E-MAIL:

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

Bacharelato

Licenciatura

Complemento Formação  Na área de \_\_\_\_\_

DESE  Na área de \_\_\_\_\_

Curso de especialização

Mestrado  Na área de \_\_\_\_\_

Doutoramento  Na área de \_\_\_\_\_

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente)

c) Outra formação/habilitações certificadas

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

2 a) Anos de serviço? \_\_\_\_\_

b) Anos de serviço neste estabelecimento \_\_\_\_\_

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

---

<sup>3</sup>Adaptado do Projeto DQP (Desenvolvimento a Qualidade em Parcerias)

Bertram & Pascal (2009). Manual DQP\_ Desenvolvimento a Qualidade em Parcerias (pp.93-97). Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

a) Voluntariado

anos

b) Ensino Particular e Cooperativo

anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância

anos

d) IPSS – Jardim de Infância

anos

e) Creche

anos

f) ATL

anos

g) Hospital

anos

h) Ludotecas

anos

i) Bibliotecas

anos

j) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar

Sector Privado  anos

Sector Público

Sector Solidário  anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação

b) menos satisfação

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/ temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona, mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas			
b) Observação, planeamento avaliação			
c) Documentação pedagógica			
d) Teoria e métodos de investigação			
e) Projeto educativo			
f) Atividades lúdicas / Jogos			
g) Escola inclusiva / Necessidades educativas especiais			
h) Crianças em risco			
i) Educação para a saúde			
j) Educação multicultural / Igualdade oportunidades			
k) Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento			
l) Sociologia da educação			
m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares			
n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo			

o) Organização do grupo			
p) Trabalho com pais			
q) Articulação com o 1º ciclo			
r) Novas tecnologias (computadores)			
s) Outros _____			

11. Áreas Curriculares

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Formação Pessoal e Social			
b) Expressão Motora			
c) Expressão Dramática			
d) Expressão Plástica			
e) Expressão Musical			
f) Linguagem oral e abordagem à escrita			
g) Matemática			
h) Conhecimento do mundo			

j)  
Outras \_\_\_\_\_

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva

a)  sim                      b)  Não

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar?

\_\_\_\_\_

OBSERVAÇÕES:

## **Anexo B: Questões a educadoras de infância**

No documento apresentado estão expostas três questões relacionadas com a temática para o Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada que será apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Isabel Ferreira e da Professora Mestre Rosalina Correia, docentes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

### **Relatório Final: Espaço exterior enquanto espaço educativo: Potencialidades para interações sociais, exploração de materiais e desenvolvimento integral da criança**

#### ***Educadora A***

1- Qual a importância que, enquanto educador/a, atribui às oportunidades de aprendizagem no espaço exterior?

**R:** O espaço exterior é um meio privilegiado para que as crianças aprendam a brincar. No espaço exterior as crianças podem desenvolver oportunidades de aprendizagem através da brincadeira colaborativa ou a pares devendo o educador estar desperto para a organização deste espaço como fonte de aprendizagem nas diferentes áreas, quer através dos materiais que coloca à sua disposição como da estimulação que faz do brincar.

2- Qual a intencionalidade do/a educador/a na organização do espaço exterior?

**R:** O espaço exterior deve ser organizado de forma a que a criança possa ter acesso a uma variedade de objetos/brinquedos e com eles possam desenvolver atividades lúdicas e que lhes permitam partilhar espaço, brincadeiras, papéis, objetos.

Muitos dos espaços exteriores não têm condições para a criação de espaços de brincadeira, quer pela sua estrutura como pela partilha do mesmo com outros ciclos.

O educador poderá organizar este espaço recorrendo a muitos materiais que podem ser reutilizados dando-lhes uma nova utilidade.

3- Qual o papel do/a educador/a (atividades realizadas) em relação à exploração do espaço exterior?

**R:** O educador poderá ter um papel de dinamizador de atividades no exterior, mas também poderá ajudar a criar/planificar com as crianças a organização e utilização deste espaço, criando projetos para o mesmo.

Agradeço a colaboração.

Patrícia Pereira, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre

### ***Educadora B***

1- Qual a importância que, enquanto educador/a, atribui às oportunidades de aprendizagem no espaço exterior?

**R:** Considero que o contacto com o espaço exterior potencia a aprendizagem das crianças, uma vez que estas aprendem melhor através do quotidiano. Neste espaço as crianças têm oportunidade de sentir, por exemplo, os estados do tempo, explorar sons da natureza, etc. por outro lado o seu desenvolvimento global também é favorecido, pois estas podem desenvolver-se melhor ao nível da motricidade grossa, ao nível da socialização, ao mesmo tempo de em contacto com a natureza vão criando mais imunidade.

2- Qual a intencionalidade do/a educador/a na organização do espaço exterior?

**R:** O espaço exterior deve ser organizado aproveitando os recursos naturais que nele possam existir, usando o menos possível materiais artificiais que possam condicionar a criatividade das crianças.

3- Qual o papel do/a educador/a (atividades realizadas) em relação à exploração do espaço exterior?

**R:** O educador deve ser impulsionador de atividades que deia oportunidade de explorar o espaço exterior, deixando a criança usar a imaginação para por em prática essas mesmas atividades, por exemplo fornecer materiais reciclados, para a partir daí cada criança crie a sua própria brincadeira, bem como a pares ou em pequenos grupos.

Elas próprias vão-se relacionando e partilhando ideias, sendo aqui o educador apenas um mediador deste processo de aprendizagem.

### ***Educadora C***

1- Qual a importância que, enquanto educador/a, atribui às oportunidades de aprendizagem no espaço exterior?

**R:** Considero que o espaço exterior oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem às crianças, principalmente no que confere ao contato com a natureza. Para além de possibilitar a observação da natureza e suas transformações, é também uma forma das crianças poderem correr, saltar, trepar livremente e assim desenvolverem os padrões motores e possibilita o desenvolvimento da criatividade e socialização. É um espaço muito rico, que proporciona diversas oportunidades de exploração e brincadeira.

2- Qual a intencionalidade do/a educador/a na organização do espaço exterior?

**R:** Ao organizar ou simplesmente ao utilizar o espaço exterior, o educador terá sempre como intenção proporcionar novas experiências às crianças, bem como ir ao encontro das suas necessidades e interesses permitindo-lhe novas aprendizagens.

3- Qual o papel do/a educador/a (atividades realizadas) em relação à exploração do espaço exterior?

**R:** O educador deverá ter um papel de observador, observando a criança a explorar o espaço, deixando-a brincar livremente, no entanto também deverá ter um papel ativo, sempre que considere oportuno, para alargar os conhecimentos das crianças, proporcionar-lhes novos desafios e até garantir a sua segurança em bem estar. É também um ótimo local de interação adulto-criança/grupo, onde em conjunto poderão brincar.

### ***Educadora D***

1- Qual a importância que, enquanto educador/a, atribui às oportunidades de aprendizagem no espaço exterior?

**R:** O espaço exterior tem no meu contexto atual, tantas ou mais potencialidades que a sala de atividades. No espaço exterior podem ocorrer todo o tipo de atividades. As crianças necessitam mais de ar livre e de brincadeiras livres do que das que os adultos

lhes proporcionam, sendo que todas as que os adultos consideram importantes podem e devem ocorrer no exterior. A interação com materiais naturais e a auto organização livre entre elas, são aspetos que o exterior proporciona.

2- Qual a intencionalidade do/a educador/a na organização do espaço exterior?

**R:** Infelizmente não tem sido muito possível da parte da entidade detentora do espaço (Câmara), aceitar as propostas que têm sido feitas para melhoria e adequação do espaço exterior, tal como o entendo. Deste modo, não tendo o ideal, vamos adaptando e recriando possibilidades de brincar. Os materiais naturais que estão á disposição e aqueles que vamos adquirindo para aumentar as possibilidades de brincar com terra, areia, água, paus, madeiras, utensílios diversos de encher despejar ... e atividades de faz de conta com diversos utensílios de cozinha.

Atividades de movimento com pneus e outros materiais não convencionais de uso efémero como caixas de cartão ou de outros materiais.

No exterior, frequentemente, ocorrem também atividades de expressão plástica, pintura, desenho, modelagem ...

Na organização do espaço e das atividades a intencionalidade é idêntica ao que ocorre na sala de atividades. No espaço exterior, a organização do grupo, quando não ocorrem atividades de proposta do adulto, é completamente livre, as crianças interagem entre elas de acordo com as propostas de cada uma, com os gostos, com as vontades do momento, com as suas idades ...etc.

3- Qual o papel do/a educador/a (atividades realizadas) em relação à exploração do espaço exterior?

**R:** O papel é o mesmo. Estar atenta á dinâmica dos grupos que se formam, ao relacionamento interpessoal entre todas as crianças, na prevenção de eventuais situações de conflito e na gestão dos que ocorrem, na atenção às crianças que se isolam e às que comandam todas as situações ... introduzindo propostas quando alguma (s) vagueia sem atividade. Introduzindo novos materiais e propostas quando se sente que não estão a ocorrer brincadeiras criativas. Fazendo com que o grupo avance na qualidade das interações com o espaço e os materiais e na melhoria do relacionamento interpessoal.

### ***Educadora E***

1- Qual a importância que, enquanto educador/a, atribui às oportunidades de aprendizagem no espaço exterior?

**R:** Muitas vezes não é dada a devida importância ao espaço exterior dos jardins de infância como motivador no desenvolvimento de novas aprendizagens, no entanto esta ideia está totalmente errada. No espaço exterior as crianças podem ter inúmeras vivências a todos os níveis, ou seja, as crianças tomam consciência do meio que as rodeia, ouvem sons que dentro de uma sala não poderiam ouvir, podem observar e explorar a natureza, ... .

2- Qual a intencionalidade do/a educador/a na organização do espaço exterior?

**R:** O educador, ao organizar o espaço exterior, terá, obviamente, de ter uma intencionalidade. Este deverá disponibilizar às crianças materiais que sejam estimulantes e que possam ser explorados pelas crianças, não descorrendo as condições de segurança.

3- Qual o papel do/a educador/a (atividades realizadas) em relação à exploração do espaço exterior?

**R:** O educador tem uma grande responsabilidade no que respeita à escolha dos materiais a utilizar no espaço exterior, bem como na sua organização para que consiga tirar um maior e melhor benefício para as crianças.

O educador poderá tirar um melhor proveito do espaço exterior através de atividades planeadas com as crianças, indo assim de encontro às suas necessidades.

### ***Educadora F***

1- Qual a importância que, enquanto educador/a, atribui às oportunidades de aprendizagem no espaço exterior?

**R:** O ato de brincar constitui uma das atividades mais importantes do quotidiano na vida das crianças e necessária para que elas exercitem a sua imaginação e adquiram hábitos e regras importantes para o seu crescimento e desenvolvimento. Na brincadeira a criança ordena, desordena, destrói e constrói o mundo a sua maneira, conquistando assim um espaço para suas fantasias, desejos, medos e sentimentos. Constrói o seu

conhecimento a partir das experiências que vivem, pois quando brinca a criança se defronta com desafios e problemas e, por isso, tentará encontrar soluções, criando e manifestando desejos e curiosidades. Ao brincar as crianças desenvolvem noções de espaços temporais, a linguagem, a desenvoltura, a organização e muito mais, pois têm mentes férteis capazes de tornar o imaginário, real. É através do brincar que elas se tornam capazes de reverter o egocentrismo e aprendem a partilhar e tomar iniciativas próprias, emitir opiniões e sugerir.

2- Qual a intencionalidade do/a educador/a na organização do espaço exterior?

**R:** Em primeiro lugar, convém perceber as potencialidades que o espaço exterior que temos nos proporciona, ter um propósito, saber o porquê do que se faz e o que se pretende alcançar. Se o espaço permitir, todas as atividades do currículo se podem realizar com os materiais naturais ou construir conforme intenção.

O brincar permite: observar, registar e documentar.

- Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e como aprendem constitui uma estratégia fundamentada de recolha de informação. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão. É indispensável que o/a educador/a selecione e utilize estratégias diversificadas. Para observar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, é indispensável que o/a educador/a selecione e utilize estratégias diversificadas.

3- Qual o papel do/a educador/a (atividades realizadas) em relação à exploração do espaço exterior?

**R:** Penso que a resposta já está dada nas respostas anteriores.

## Anexo C: Pedido de autorização para recolha de imagens do grupo de crianças

Mestrado em Educação Pré-Escolar

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

No âmbito da realização da Prática de Intervenção Supervisionada em Creche, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Cátia Sofia Santos Cabaço e Patrícia Alexandra Cristino Pereira, estudantes do mesmo mestrado e estagiárias na sala 1 da EB JI/1.ºC da Corredoura, vimos pedir autorização para que possamos documentar a participação efetiva das crianças nas atividades através de registo fotográfico. Comprometemo-nos a salvaguardar os registos recolhidos, utilizando-os única e exclusivamente para os estudos a serem desenvolvidos, sendo que as imagens onde possam aparecer as caras das crianças, serão devidamente protegidas não sendo expostas em qualquer lugar público. Sempre que possível iremos fotografar de modo que não se vejam os rostos das crianças.

Assim, sob ética e respeito pela proteção de dados, pedimos que, assinale o item abaixo, tendo em conta a sua preferência e que o entregue às assistentes operacionais até ao dia 22 de janeiro de 2021, sendo que nos disponibilizaremos para qualquer informação/clarificação complementar e que estamos disponíveis para partilhar consigo todo o material recolhido.

Com os melhores cumprimentos,

Portalegre, 18 de janeiro de 2021

As alunas de mestrado

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

-----  
Autoriza o/a seu/sua Educando/a, \_\_\_\_\_ a ser fotografado/a?

<b>AUTORIZO</b>	
SIM <input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>
ASSINATURA	
_____	

## Anexo D: Fotografias das áreas de interesse na sala de atividades

### Contexto da Creche:



*Fotografia 24 - Área de Acolhimento*



*Fotografia 25 - Área das Construções*



*Fotografia 26 - Área dos jogos de mesa*



*Fotografia 27 - Área da Casinha*



*Fotografia 28 - Área da Higiene*



*Fotografia 29 - Área dos trabalhos manuais*



*Fotografia 30 - Área da pintura*

**Contexto Pré-Escolar:**



*Fotografia 31 - Área dos livros*



*Fotografia 32- Área do Acolhimento*



*Fotografia 33 - Área da Pintura*



*Fotografia 34 - Área dos jogos, desenho e recorte e colagem*



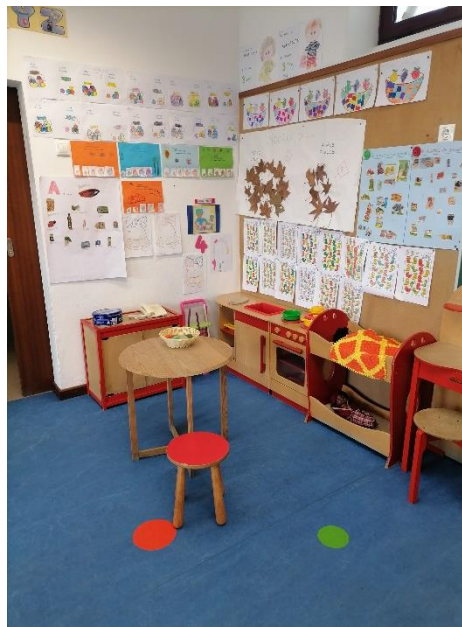
*Fotografia 35 - Área da loja*



*Fotografia 36 - Área da escrita*



*Fotografia 37 - Área da garagem e construções*



*Fotografia 38 - Área da Casinha*

## **Anexo E: Atividades planejadas para o contexto de Creche**

### Planificação 1:

- **Objetivos de desenvolvimento/ aprendizagem:**

- ✓ Desenvolver o gosto pela leitura e audição de histórias;
- ✓ Adquirir vocabulário;
- ✓ Explorar as frutas através dos sentidos;
- ✓ Explorar o espaço exterior;
- ✓ Brincar de forma livre;
- ✓ Identificar qual o fruto corresponde à árvore;
- ✓ Semear uma árvore;
- ✓ Trabalhar em grupo;
- ✓ Desenvolver o sentido de responsabilidade;

- **Atividades a desenvolver**

Após o acolhimento matinal, correspondente à marcação das presenças e da contagem das crianças feita pelas próprias, com o auxílio da Ed. Estagiária, será iniciada a atividade em concreto. Assim, será realizada a hora do conto, em que as crianças irão ouvir a história “*Gosto muito de...fruta!*”, da autoria de Débora Cláudio, Nuno Pereira de Sousa, Rui Tinoco e Ângela Menezes. De seguida, será feita a higiene e as crianças serão encaminhadas até ao espaço exterior onde a Ed. Estagiária dará continuidade à exploração da história, dando ênfase às frutas que nela surgem, bem como às suas respetivas árvores. As crianças, recorrendo aos órgãos dos sentidos, vão falar destas frutas, referindo a cor, o cheiro, o sabor e a textura. Ainda no exterior será semeada uma das árvores em conjunto com o grupo.

De modo a dar continuidade à atividade anterior, na manhã seguinte, após a rotina matinal, o grupo será levado para o exterior, onde serão exploradas imagens de algumas das árvores de fruto relativas à história, sendo, de seguida, semeadas algumas sementes de frutos observados.

### Planificação 2:

- **Objetivos de desenvolvimento/ aprendizagem:**

- ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações plásticas;
- ✓ Desenvolver a criatividade;

- ✓ Descrever e refletir sobre o que foi feito;
- ✓ Explorar o espaço exterior;
- ✓ Brincar de forma livre;
- ✓ Desenvolver a cooperação e a relação com os pares;
- ✓ Desenvolver a criatividade e o sentido estético;
- ✓ Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço;

- **Atividades a desenvolver:**

Após o acolhimento matinal, correspondente à marcação das presenças e à contagem das crianças, feita pelas próprias com o auxílio da Ed. Estagiária Cátia, inicia-se a atividade. A Ed. Estagiária Patrícia explica às crianças o que vão fazer no espaço exterior. Contudo, antes da deslocação para o exterior, será feita a higiene. Já no espaço exterior, as crianças vão criar um mural onde podem desenhar de forma livre ou recorrendo a carimbos com a forma das frutas trabalhadas na atividade anterior.

Dando continuidade ao trabalho relacionado com as frutas, na manhã seguinte, após a rotina matinal, a Ed. Estagiária Patrícia mostra, em conjunto com a Ed. Estagiária Cátia, um pequeno vídeo com uma canção que será ensinada de seguida.

### Planificação 3:

- **Objetivos de desenvolvimento/ aprendizagem:**

- ✓ Adquirir vocabulário;
- ✓ Utilizar a linguagem oral para comunicar;
- ✓ Desenvolver a criatividade;
- ✓ Trabalhar em grupo;
- ✓ Explorar os objetos dos cestos;
- ✓ Partilhar ideias sobre os objetos;
- ✓ Brincar de forma livre com os objetos;
- ✓ Explorar e contactar com materiais naturais;
- ✓ Expressar oralmente as suas ideias;
- ✓ Identificar as características dos objetos (cor, textura e tamanho);

- **Atividades a desenvolver:**

Após o acolhimento matinal, que corresponde à marcação das presenças e à contagem das crianças, feita pelas próprias com o auxílio da Ed. Estagiária, inicia-se a atividade. As crianças vão poder explorar e opinar sobre os cestos com elementos

recolhidos da natureza pelas educadoras estagiárias. A atividade realiza-se no espaço exterior, local onde foram recolhidos os objetos naturais.

Para dar continuidade à atividade do dia anterior, após a rotina matinal, o grupo será levado para o espaço exterior, onde serão recolhidos materiais semelhantes aos que estavam nos cestos, mas ao critério de cada criança.

#### Planificação 4:

- **Objetivos de desenvolvimento/ aprendizagem:**

- ✓ Utilizar a linguagem oral para comunicar;
- ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações plásticas;
- ✓ Desenvolver a criatividade;
- ✓ Utilizar materiais naturais (pedrinhas, folhas, flores, pedaços de tronco, etc.);
- ✓ Utilizar materiais reutilizáveis ou de uso utilitário (tecidos, papéis diversos, fios, algodão, etc.);
- ✓ Reconhecer a própria composição;
- ✓ Apreciar o trabalho individual;
- ✓ Valorizar o trabalho em conjunto;

- **Atividades a desenvolver:**

Após o acolhimento matinal, que corresponde à marcação das presenças e à contagem das crianças, feita pelas próprias com o auxílio das educadoras estagiárias, inicia-se a atividade diária. Esta relaciona-se com a anterior, uma vez que serão utilizados materiais naturais e reutilizáveis.

De forma a concluir a atividade anterior, após a rotina matinal, o grupo será levado para o exterior, tal como as composições realizadas.



*Fotografia 39 - Exemplos de possíveis composições*

Planificação 5:

- **Objetivos de desenvolvimento/ aprendizagem:**
  - ✓ Adquirir vocabulário;
  - ✓ Identificar os meios de transporte;
  - ✓ Utilizar a linguagem oral para comunicar;
  - ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações plásticas;

- ✓ Desenvolver a criatividade;
- ✓ Descrever e refletir sobre o que foi feito;
- ✓ Exercitar a memória;
- ✓ Brincar de forma livre;
- ✓ Utilizar a linguagem oral para comunicar;

- **Atividades a desenvolver:**

Após o acolhimento matinal, correspondente à marcação das presenças e da contagem das crianças, feita por estas com o auxílio das educadoras estagiárias, inicia-se a atividade diária. Esta consiste na exploração dos meios de transporte com o auxílio da área de interessa da garagem. Serão mostradas várias caixas iguais para utilizar na construção de carros para cada criança para ficarem no exterior para serem utilizados sempre que queiram. (fotografia 43).

De modo a dar continuidade à atividade do dia anterior, após a rotina matinal, o grupo será levado para o espaço exterior, onde estarão todos os carros construídos pelo grupo.



*Fotografia 40 - Exemplo dos carros a construir*

- **Objetivos de desenvolvimento/ aprendizagem:**
  - ✓ Adquirir vocabulário;
  - ✓ Utilizar a linguagem oral para comunicar;
  - ✓ Identificar os meios de transporte;
  - ✓ Explorar o espaço exterior;

- ✓ Brincar de forma livre;
- ✓ Identificar os meios de transporte e as cores;
- ✓ Desenvolver a motricidade fina através da pega (pinça fina);
- ✓ Utilizar a linguagem oral para comunicar;

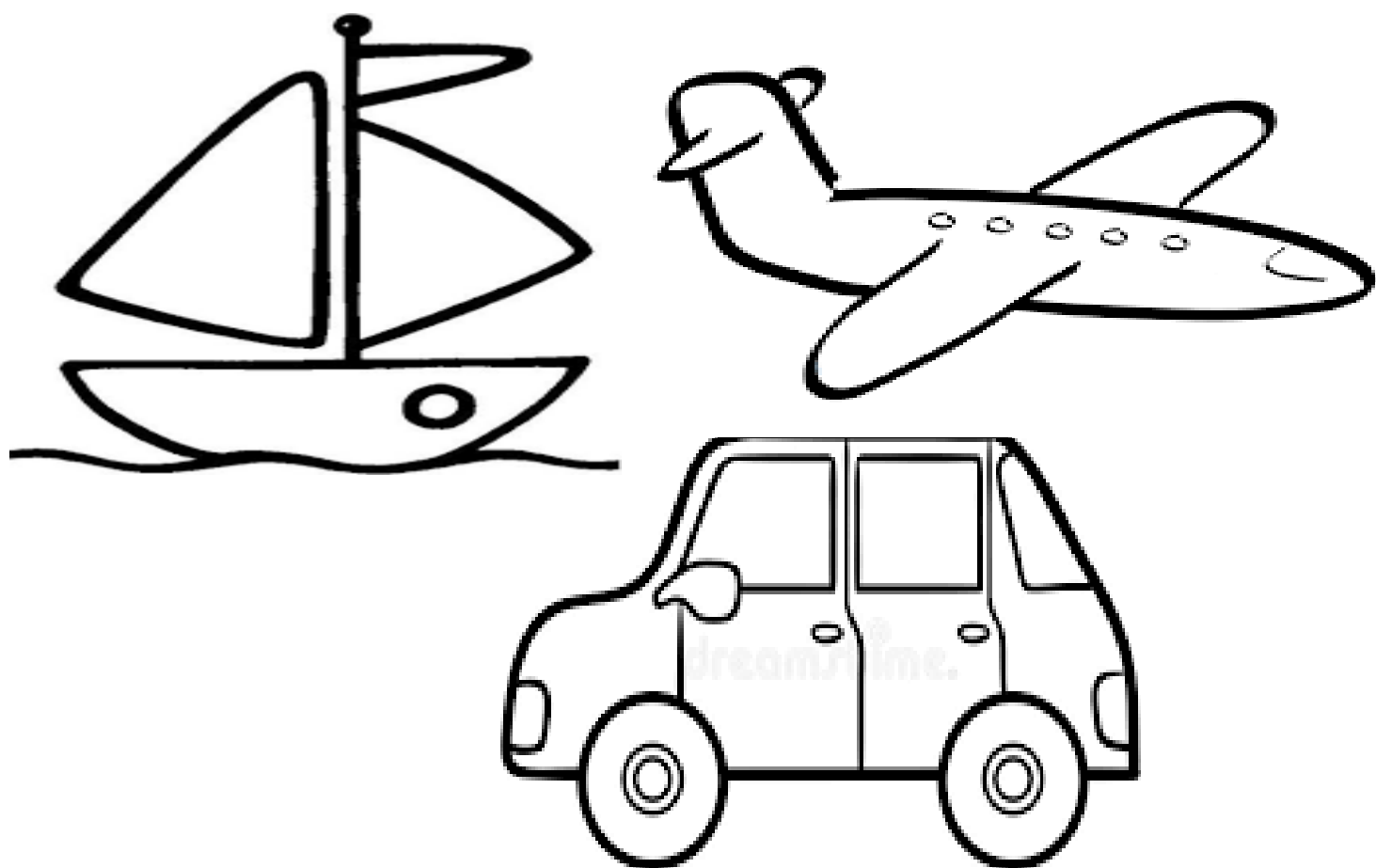
- **Atividades a desenvolver:**

Após o acolhimento matinal que corresponde à marcação das presenças e da contagem das crianças, feita pelas próprias com o auxílio das educadoras estagiárias, inicia-se a atividade. Para dar continuidade à exploração da atividade referente aos meios de transporte, as crianças irão identificar, novamente, os nomes dos transportes e, de seguida, será mostrado um cartaz que contém os locais por onde cada transporte se desloca (fotografia 44). Todo o trabalho será realizado no exterior para que o grupo possa observar alguns dos transportes como o automóvel, o autocarro ou avião.

De modo a dar continuidade à atividade do dia anterior, após a rotina matinal, o grupo irá colorir vários meios de transporte (fotografia 45) com algumas cores disponibilizadas pelas educadoras estagiárias.

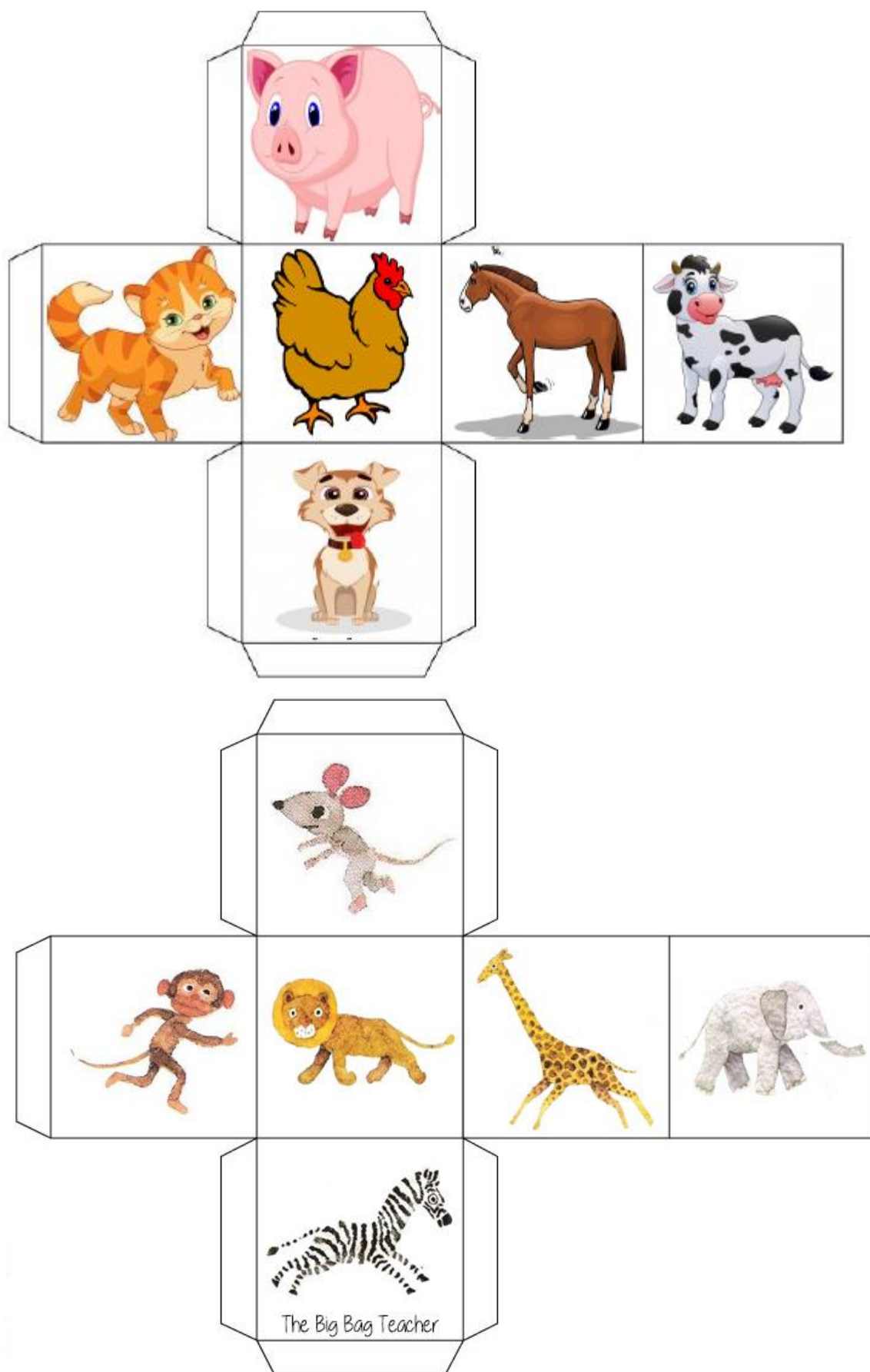


*Fotografia 41 - Cartaz a preencher pelas crianças*



*Fotografia 42 - Meios de transporte para colorir*

Anexo F: Cubos da proposta de atividade 2



Anexo G: Poema e quadro de rimas – proposta de atividade 5



**PRIMAVERA**

A primavera  
com as suas flores  
pincela a mata  
de muitas cores.

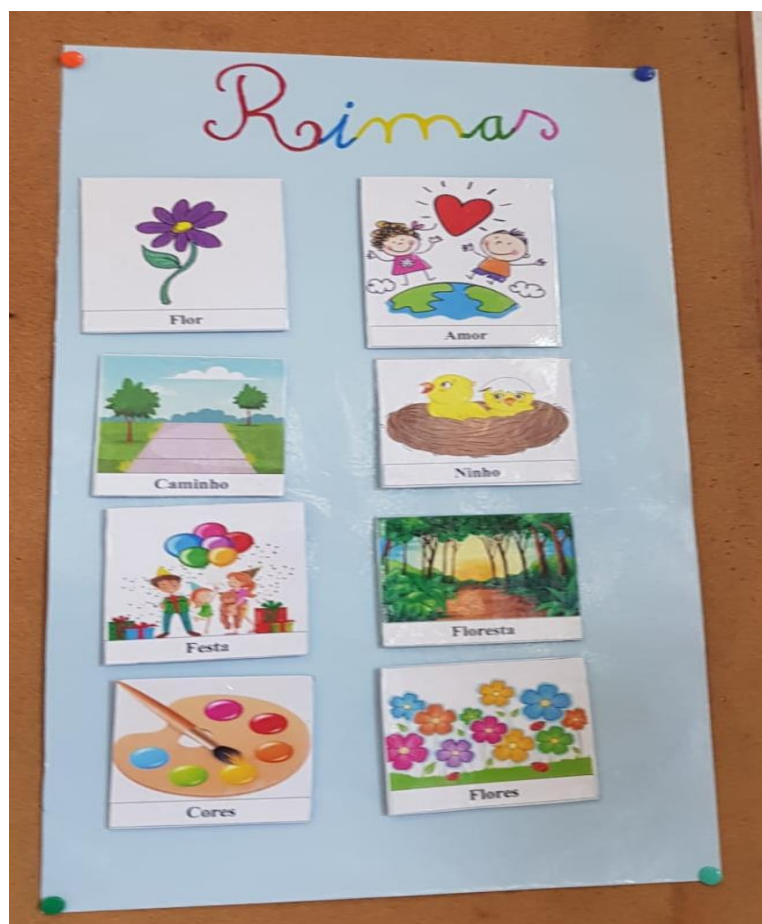
Os insetos voam  
de flor em flor.  
Os passarinhos chilreiam  
cheios de amor.

Enfeita o campo,  
toda a floresta  
como se cada dia  
fosse uma festa.

As borboletas  
parecem flores  
com duas asas  
e muitas cores.

Nos ramos verdes  
abriga ninhos  
e põe perfume  
pelos caminhos.

Raios de sol  
douram a terra  
dando vivas  
à PRIMAVERA!



Rimas

Flor

Amor

Caminho

Ninho

Festa

Floresta

Cores

Flores